Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9170486
Centre d'intérêt : 320

Goulet, Jean-Pierre.

La coordination du travail des enseignants au niveau collégial du Collège de l'Assomption / par Jean-Pierre Goulet. -- [Québec (Province)] : J.-P. Goulet, 1984.
x, 146 f. ; 28 cm.

"Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique". Bibliogr. : f. 119-120.

Vedette(s)-secondaire(s) : École nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Gestion de l'enseignement • Coordination • Opinion de l'administrateur • Opinion de l'enseignant • Questionnaire • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Collège de l'Assomption

Le but de ce projet d'intervention est de préciser les problèmes relatifs à la coordination du travail des enseignants au niveau collégial du Collège de l'Assomption et de proposer des solutions pour y remédier de même qu'un plan de mise en oeuvre de ces solutions. Pour ce faire, on procède à la cueillette des données dans le but de mettre en évidence les convergences et les divergences entre les points de vue de la direction et des enseignants au sujet de la coordination entre enseignants. On administre donc un questionnaire aux 25 enseignants du Collège. Suite à l'analyse des données, il s'avère qu'il existe de fortes convergences entre les points de vue de la direction et des enseignants en ce qui concerne les objectifs, le contenu et les regroupements. D'autre part, les données ont mis en évidence des divergences importantes entre les points de vue de la direction et des enseignants en ce qui concerne les conditions dans lesquelles devrait se faire la coordination. On propose alors une coordination par projets comme moyen de coordination qui, à la fois, respecterait les contraintes organisationnelles et permettrait de répondre aux attentes de la direction et des enseignants.

Type de document :

INT
571

École nationale d'administration publique

LA COORDINATION DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS AU NIVEAU COLLÉGIAL DU COLLÈGE DE L'ASSOMPTION

par

Jean-Pierre Goulet
(Promotion 1981-1985)
(étudiant à temps partiel)

ENAP MONTRÉAL
DOCUMENTATION

Projet d'intervention présenté à l'ENAP
en vue de l'obtention de la maîtrise
en administration publique

Novembre 1984

2001153

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui de près ou de loin nous ont aidé à mener à bien cette étude et plus particulièrement:

- M. Normand Therrien, mandataire du projet et directeur du niveau collégial du Collège de l'Assomption au moment où nous avons fait notre étude[1];

- M. Adrien Payette de l'École nationale d'administration publique qui a agi comme superviseur académique;

- M. Jean-Claude Lavigne, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal, qui nous a aidé à construire notre questionnaire et qui s'est chargé de l'analyse informatique des données;

- M. Luc Désautels, M. Jean-Marie Gagnon et Mme Ginette Fagnant, enseignants au Collège de l'Assomption, avec qui nous avons élaboré la problématique ainsi que les recommandations;

- M. Alain Bergmans, adjoint de M. Normand Therrien jusqu'en juin 1984 et maintenant directeur du niveau collégial, de même que

---

[1] M. Normand Therrien est maintenant directeur des ressources humaines au Collège de l'Assomption.

Mme Claudia Rock, dont les conseils se sont toujours révélés fort judicieux;

- Mme Julie Leblanc, secrétaire, qui a dactylographié cette étude.

AVANT-PROPOS

"Le projet d'intervention est une activité personnelle qui consiste en une démarche auprès d'une organisation publique dont le but est de faire l'analyse d'une situation et à formuler des propositions à l'organisme commanditaire.

La nature de l'étude peut consister en des propositions de résolution d'un problème de politique générale, de gestion, d'organisation ou de contrôle; elle peut consister aussi en l'analyse d'une politique, la cueillette d'informations (avec propositions conduisant à des décisions), la mise en oeuvre d'un projet ou tout autre travail de même type.

Dans tous les cas, la démarche de l'étudiant doit se faire suivant une progression marquée, une méthodologie clairement identifiée et doit conduire à des propositions supportées par une argumentation rigoureuse.

Le rapport du projet d'intervention est un document public. Ce rapport doit satisfaire l'organisme commanditaire tout comme l'École nationale d'administration publique et l'étudiant.

Le projet d'intervention étant un outil dans le rayonnement de l'École, un nombre de neuf crédits lui est consacré dans le cadre du programme de maîtrise."

(Annuaire 1983-1984, Université du Québec, École nationale d'administration publique)

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements ii

Avant-propos iv

Table des matières v

Liste des tableaux viii

Liste des figures x

Introduction 1

1. Le mandat 2

2. Plan de l'étude 2

1. Définition du problème 4

1.1 Situation organisationnelle 5

1.1.1 Le Collège de l'Assomption: vue d'ensemble 5
1.1.2 La structure du niveau collégial 6
1.1.3 La tâche des enseignants 8
1.1.4 Les mécanismes de coordination 12

1.2 Définition préliminaire du problème 16

1.2.1 Un retour en arrière 18
1.2.2 Les insatisfactions et les attentes 20
1.2.3 Éléments de structure et coordination 21
1.2.4 En résumé 24

1.3 Importance du sujet 25

1.4 Objectifs du projet 26

1.4.1 Fournir un modèle conceptuel 26
1.4.2 Dégager les convergences et les divergences en ce qui concerne la coordination 27
1.4.3 Trouver des moyens d'améliorer la coordination 27

2. Cadre théorique et méthodologie 28

2.1 Revue de la littérature 29

2.1.1 Les interdépendances de travail (J.D. Thompson) 29
2.1.2 La structure des organisations (H. Mintzberg) 31
2.1.3 L'intégration (J.W. Lorsch) 32
2.1.4 Le couplage faible (K.E. Weick et F.W. Lutz) 33
2.1.5 La coordination au niveau collégial 34

2.2 Modèle conceptuel 35

2.2.1 Les éléments de base de la coordination 36
2.2.2 Le contexte organisationnel 39
2.2.3 Les modalités de gestion 40
2.2.4 Cadre du projet d'intervention 41

2.3 Méthodologie 43

2.3.1 Le point de vue des enseignants 43
2.3.2 Le point de vue de la direction 45
2.3.3 Comparaisons des points de vue et recherche de solutions 45
2.3.4 Limites de l'étude 45

3. Analyse des données 47

3.1 Les réponses des enseignants 48

3.1.1 Caractéristiques des répondants 48
3.1.2 La coordination à la session d'automne 1983 50
3.1.3 L'importance accordée à la coordination 54
3.1.3.1 Le contenu 55
3.1.3.2 Les regroupements 59
3.1.3.3 Le contenu et les regroupements 61
3.1.3.4 Le contenu et les regroupements par matières . . 63
3.1.4 Les objectifs de la coordination 64
3.1.5 Les conditions 67
3.1.6 Conclusions 73

3.2 Les réponses de la direction 75

3.2.1 Les regroupements, le contenu et les objectifs 75
3.2.2 Les conditions 80

3.3 Comparaison entre le point de vue de la direction et celui des enseignants 83

3.3.1 Le contenu, les regroupements et les objectifs 83
3.3.2 Les conditions 85

4. Les solutions 89

4.1 La coordination par secteurs, par programmes et par projets . . 89

4.1.1 Les secteurs 89
4.1.2 Les programmes 91
4.1.3 Les projets 92

4.2 Modalités de gestion de la coordination par projets 94

4.2.1 L'incitation 95
4.2.2 La présentation des projets 95
4.2.3 L'acceptation et l'autorisation 96
4.2.4 La réalisation 97
4.2.5 La présentation des résultats 97
4.2.6 La diffusion 98
4.2.7 Les ressources 98
4.2.8 La coordination entre les projets 101
4.2.9 Le partage des responsabilités 101
4.2.10 La tâche des enseignants 103

4.3 La mise en oeuvre 106

4.3.1 La préparation 106
4.3.2 L'application 109
4.3.3 L'évaluation du programme 109

4.4 Recommandations 111

Conclusion 113

Bibliographie 118

Annexes

1. Description du programme PERFORMA 121

2. Fonction d'enseignant et charge de travail (extrait de l'entente de travail entre le Collège et l'Association des éducateurs) 125

3. Liste des règles et procédures 131

4. Sondage sur la coordination 133

5. Questionnaire sur la coordination à l'intention des enseignants 138

6. Modèle de formulaire de présentation de projets 143

LISTE DES TABLEAUX

1. Répartition des préparations de cours à la session d'hiver 1984 — page 9
2. Mécanismes de coordination des activités des enseignants — page 17
3. Exemple d'une base de coordination — page 39
4. Heures consacrées en moyenne à la coordination par les enseignants des différentes matières (session d'automne 1983) — page 52
5. Distribution des répondants selon les objectifs poursuivis à travers la coordination à la session d'automne 1983 (par matières) — page 53
6. Distribution des répondants (en %) selon l'importance accordée à la coordination (pour le contenu) — page 57
7. Classement du contenu de la coordination — page 58
8. Distribution des répondants (en %) selon l'importance accordée à la coordination (pour les regroupements) — page 60
9. Scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon le contenu et les regroupements (ensemble des répondants) — page 61
10. Scores moyens regroupés — page 62
11. Scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon les regroupements (par matières) — page 63
12. Scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon le contenu (par matières) — page 65
13. Distribution des répondants selon les objectifs visés par la coordination (par matières) — page 66
14. Distribution des répondants selon les problèmes que pourrait résoudre la coordination (par matières) — page 68
15. Distribution des répondants selon les obstacles à la coordination (par matières) — page 69
16. Distribution des répondants selon les inconvénients de la coordination (par matières) — page 70

17. Distribution des répondants pour la question 33 (par matières) page 70

18. Distribution des répondants pour la question 39 (par matières) page 72

19. Distribution des répondants pour la question 40 (par matières) page 72

20. Distribution des répondants selon les conditions qui favoriseraient la coordination (par matières) page 73

21. Scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon le contenu et les regroupements (direction du collégial) page 76

22. Partage des responsabilités de la coordination par projets page 103

LISTE DES FIGURES

A- Organigramme de l'administration centrale du Collège de L'Assomption (année 1983-1984) page 6

B- Organigramme du niveau collégial: année 1983-1984 page 7

C- Structure de la répartition des cours (hiver 1984) page 23

D- Éléments de base de la coordination page 36

E- Modèle conceptuel de la coordination page 41

F- Histogramme de la distribution des répondants selon l'ancienneté page 48

G- Histogramme de la distribution des répondants selon les heures accordées à la coordination (session d'automne 1983) page 50

H- Questions 8 à 31 page 55

I- Histogramme de la distribution des scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon le contenu page 56

J- Histogramme de la distribution des scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon les regroupements page 59

K- Cheminement critique pour la mise en oeuvre d'un programme de coordination par projets page 107

INTRODUCTION

INTRODUCTION

1- LE MANDAT

Le projet d'intervention que nous présentons ici fait suite à une série de démarches (analyses, modifications de structures, enquêtes) qui ont été entreprises depuis environ quatre ans afin d'améliorer la coordination du travail des enseignants au niveau collégial du Collège de l'Assomption. Malgré ces démarches, la coordination continue de poser des problèmes qui, sans paralyser l'organisation, n'en constituent pas moins une source de malaise tant pour la direction que pour les enseignants.

C'est à la suite de cette constatation que la direction du collégial nous a confié le mandat de mener une étude systématique sur la coordination du travail des enseignants. Plus spécifiquement, il s'agit:

1. De préciser les problèmes relatifs à la coordination;
2. De proposer des solutions pour y remédier de même qu'un plan de mise en oeuvre de ces solutions.

Notre étude a été menée de décembre 1983 à mai 1984 auprès de la direction et des enseignants, avec l'aide d'un comité composé de trois enseignants. Les conclusions ont été remises à la direction du collégial au début de septembre 1984.

2- PLAN DE L'ÉTUDE

Le premier chapitre vise à situer le projet. Après avoir brièvement décrit les éléments de l'organisation qui sont pertinents à notre propos, nous ferons

un exposé préliminaire du problème; ceci nous amènera à dégager l'importance du sujet et à définir les objectifs du projet.

Le deuxième chapitre s'attardera aux aspects théoriques et méthodologiques Nous passerons d'abord en revue quelques ouvrages qui traitent de la coordination. Nous présenterons ensuite le modèle conceptuel que nous avons construit, modèle à partir duquel nous préciserons la méthodologie ainsi que les limites de l'étude.

Dans le troisième chapitre, nous procéderons à l'analyse des données, ce qui permettra de mieux cerner le problème. Enfin, le dernier chapitre sera consacré à la recherche de solutions et aux modalités à prévoir pour les mettre en oeuvre.

1. DÉFINITION DU PROBLÈME

1. DÉFINITION DU PROBLÈME

1.1 Situation organisationnelle

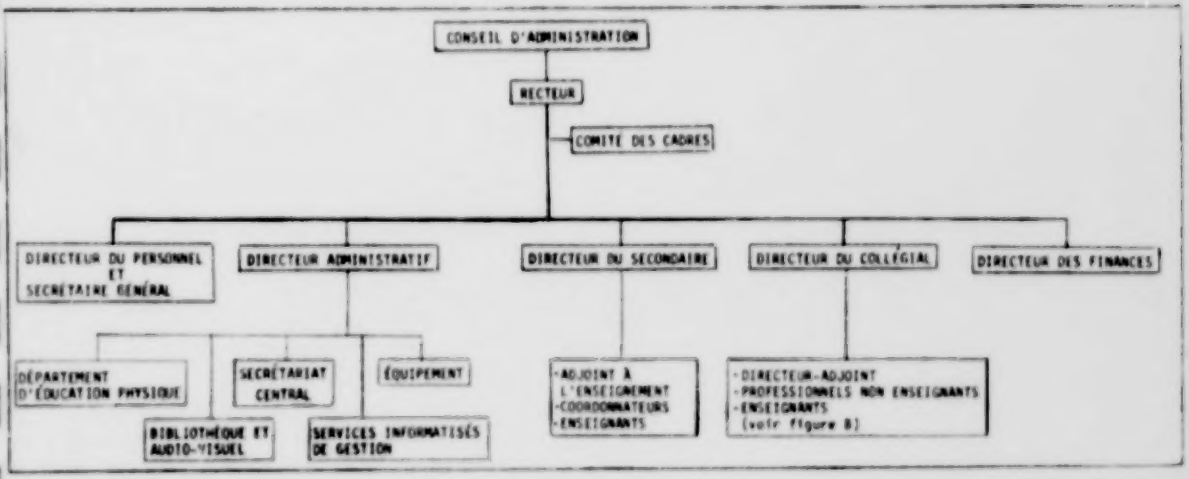
Avant d'aborder le problème qui nous préoccupe, il importe de brosser le tableau de l'organisation dans laquelle il se situe. Nous présenterons d'abord la structure d'ensemble du Collège de l'Assomption puis nous ferons porter notre attention sur la structure du niveau collégial. Nous nous attarderons ensuite plus longuement sur la tâche des enseignants et sur les mécanismes de coordination. L'ensemble de cette section décrit la situation telle qu'elle existait au moment de notre étude, soit durant l'année 1983-1984.

1.1.1 Le Collège de l'Assomption: vue d'ensemble

Le Collège de l'Assomption est un collège privé reconnu d'intérêt public qui dispense l'enseignement secondaire et collégial. Il est dirigé par un Conseil d'administration (voir figure A) composé, à parts égales, de prêtres qui peuvent être ou non à l'emploi du Collège, et de laïcs; aucun laïc, membre du personnel du Collège, ne fait partie du Conseil d'administration.

Le directeur général porte ici le titre de recteur. De lui relèvent les directeurs du secondaire et du collégial et, directement ou indirectement, les directeurs ou les responsables

Figure A: Organigramme de l'administration centrale du Collège de l'Assomption: année 1983-1984(1)



des services communs aux deux niveaux. Les directeurs forment, avec le recteur, le Comité des cadres qui est un comité de coordination

1.1.2 La structure du niveau collégial

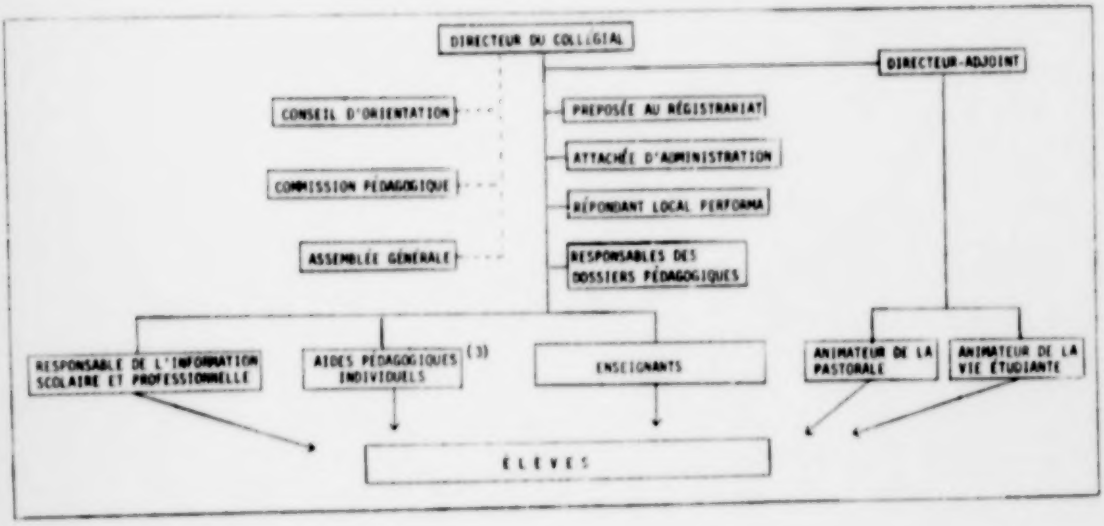
Le niveau collégial dispense les programmes du ministère de l'Éducation en sciences, en sciences humaines et en arts et lettres. Il n'offre pas de programmes professionnels.

---

(1) Nous avons dû construire nous-mêmes cet organigramme puisqu'il n'existe pas à l'heure actuelle d'organigramme officiel.

Le collégial est dirigé par un directeur assisté d'un directeur-adjoint[1]. De la direction relèvent

Figure B: Organigramme du niveau collégial: année 1983-1984[2]



une préposée au registrariat, une attachée d'administration, les professionnels non enseignants, les responsables des dossiers pédagogiques (sur lesquels nous reviendrons plus loin), le répondant local du programme Performa [4] et les 31 enseignants[5]

---

(1) C'est à ces deux personnes que nous nous référons lorsque, dans la suite du texte, nous parlons de la direction.

(2) Voir note, figure A.

(3) Présentement, 2 personnes travaillent à mi-temps à l'aide pédagogique individuelle. L'une de ces personnes est aussi responsable de l'information scolaire et professionnelle.

(4) Performa est un programme de formation et de perfectionnement des enseignants administré par l'Université de Sherbrooke. Il est animé localement par un enseignant libéré du quart de sa tâche (voir annexe I).

(5) Nous ne tiendrons pas compte, dans les pages qui suivent, du professeur d'éducation physique qui relève du département d'éducation physique.

du niveau collégial. Le conseil d'orientation et la commission pédagogique sont des groupes-conseil auprès de la direction; le premier fait porter son attention sur les grandes orientations du collégial alors que l'autre s'occupe plus spécifiquement des questions pédagogiques. La direction consulte obligatoirement l'assemblée générale sur des points particuliers (choix des dossiers pédagogiques, listes des cours à offrir, etc.).

Comme on peut le constater, les enseignants ne sont pas regroupés en unités comme dans la plupart des collèges privés ou publics du Québec. Cette particularité résulte d'un changement de structure survenu en 1982. Avant cette modification, la structure était du type départemental et les enseignants étaient regroupés en trois secteurs, à savoir, ceux des sciences, des sciences humaines et des arts et lettres. Nous reviendrons plus loin sur ce sujet.

1.1.3 La tâche des enseignants

Les enseignants du collégial font partie, avec les enseignants du secondaire et les professionnels non enseignants, de l'Association des éducateurs du Collège de l'Assomption. Ils sont régis par une entente de travail négociée qui, tout en s'inspirant des conventions collectives du secteur public, contient des particularités, notamment en ce qui concerne la définition de la tâche.

La tâche des enseignants (telle que décrite dans l'entente de travail) sera présentée ici en deux volets: d'abord les activités obligatoires et ensuite les activités suggérées (voir annexe 2).

C'est évidemment l'enseignement lui-même qui constitue l'activité obligatoire la plus importante. La charge de travail (définie par le nombre de groupes, d'élèves et de préparations) varie selon les matières enseignées. Ainsi, en sciences et en mathématiques, la charge normale est de trois groupes (15 heures d'enseignement par semaine) pour deux sessions et de deux groupes pour la session suivante[1]. Dans toutes les autres matières, la charge normale est de quatre groupes par session (12 heures d'enseignement par semaine). Les chargés de cours peuvent avoir un ou deux groupes. A la session d'hiver 1984, le nombre d'élèves variait de 12 à 35 par groupe. Le nombre de préparations différentes pour cette même session était en moyenne de 2 pour les enseignants à temps complet et de 1,7 pour les temps partiels. Les préparations se répartissaient comme suit:

Tableau 1: Répartition des préparations de cours à la session d'hiver 1984

NOMBRE DE PRÉPARATIONS / STATUT DES ENSEIGNANTS	1 PRÉPARATION	2 PRÉPARATIONS	3 PRÉPARATIONS
ENSEIGNANTS À TEMPS PLEIN	4	12	4
ENSEIGNANTS À TEMPS PARTIEL	2	5	0

(1) En sciences et en mathématiques, un cours représente 75 heures d'enseignement par session (cinq heures par semaine). Dans les autres matières, les cours sont de 45 heures (trois heures par semaine).

L'autre partie la plus importante de la tâche obligatoire est constituée par les heures de présence au bureau (8 heures par semaine pour les enseignants à temps complet). Ces périodes de présence doivent être consacrées en priorité à l'aide individuelle aux élèves.

D'après l'entente de travail, les enseignants doivent participer aux journées pédagogiques de mai et juin qui couvrent environ six semaines. Sans que la chose soit précisée dans l'entente, la tradition veut que les enseignants y consacrent entre 25 et 30 heures de travail hebdomadaire aux réunions générales, au travail en équipes, au perfectionnement, etc.

L'entente de travail fait de plus obligation aux enseignants de s'inscrire à chaque session à un dossier pédagogique. Les dossiers pédagogiques sont en fait des petits projets de recherche d'intérêt général retenus par la direction après consultation de la commission pédagogique et de l'assemblée générale. Les équipes sont pilotées par les responsables des dossiers (2 enseignants libérés du quart de leur tâche). Ces derniers sont nommés par la direction après consultation de la commission pédagogique et ils relèvent de la direction. Cette structure a été mise sur pied à l'automne 1982. Durant l'année 1983-1984, il n'y a pas eu de dossiers pédagogiques puisqu'aucun enseignant n'a posé sa candidature aux postes de responsables.

Mentionnons enfin, toujours au chapitre des activités obligatoires, la présence aux réunions de parents (deux soirs par année) et aux assemblées générales (sept ou huit demi-journées par année).

A ces activités obligatoires peuvent s'en ajouter d'autres qui sont seulement suggérées dans l'entente de travail.

Le perfectionnement, par le biais du programme Performa, est le domaine qui attire le plus d'enseignants. Durant l'année 1983-1984, 23 enseignants y étaient admis et, en moyenne, 10 enseignants ont participé aux activités offertes à chaque session. Toujours au chapitre du perfectionnement, les enseignants assistent régulièrement à des congrès ou à des colloques portant sur la pédagogie ou sur leur discipline.

Certains enseignants assument par ailleurs la responsabilité d'un P.A.E. (projet d'apprentissage en équipe). Le programme des P.A.E. permet aux élèves de présenter et de réaliser des projets dont le contenu et les objectifs se retrouvent dans les Cahiers de l'enseignement collégial[1]; un P.A.E. remplace un cours. Le responsable d'un P.A.E. doit assister les élèves dans toutes les phases du projet.

D'autres enseignants agissent comme tuteur auprès d'un ou deux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou encore participent à l'occasion à des activités parascolaires.

---

[1] Voir plus loin: 1.1.4 Les mécanismes de coordination.

Enfin, 3 enseignants sont membres du conseil d'orientation et de la commission pédagogique et il arrive à d'autres de siéger à des comités ad hoc, habituellement mis sur pied par la direction après consultation de la commission pédagogique.

Une partie de la tâche est évidemment consacrée à la coordination de l'enseignement: nous y reviendrons dans la section qui suit.

Comme on peut le constater, la tâche des enseignants est large. Elle peut toutefois varier passablement d'un enseignant à l'autre et, pour un même enseignant, d'une session à l'autre en fonction du nombre de préparations et d'activités non obligatoires auquel chacun participe.

1.1.4 Les mécanismes de coordination

Étant donné la division et la répartition du travail entre enseignants, l'organisation doit prévoir des mécanismes qui vont permettre l'atteinte optimale des objectifs institutionnels et c'est ici qu'entre en jeu la coordination. Nous allons donc nous attarder aux mécanismes de coordination, tant formels qu'informels, qui existent au niveau collégial du Collège de l'Assomption.

C'est évidemment au chapitre de l'enseignement que l'on retrouve le plus grand nombre de mécanismes de coordination. Ainsi, le

régime pédagogique des études collégiales[1], contenu dans Les Cahiers de l'enseignement collégial (Gouvernement du Québec, 1983-1984), détermine au plan provincial les structures des programmes ainsi qu'un ensemble de règlements généraux. On retrouve également dans ces cahiers le descriptif de chacun des cours susceptibles d'être offerts par les institutions d'enseignement du niveau collégial.

Au plan local, la coordination en matière d'enseignement est faite en grande partie à l'aide de règles et de procédures (formulaire de présentation des plans de cours, politique du français, politique de l'évaluation des apprentissages, etc.). On trouvera en annexe 3 la liste de ces règles et procédures. Elles ont comme fonction d'uniformiser l'accès aux ressources et d'assurer une certaine standardisation des procédés de travail. Il importe de mentionner ici que malgré cela, les enseignants conservent une grande marge de manoeuvre dans l'organisation de leur travail. La direction exerce également une fonction de coordination par le biais de la supervision des plans de cours; il lui arrive ainsi d'intervenir auprès des enseignants dont le plan de cours n'est pas conforme aux objectifs du Collège, aux Cahiers de l'enseignement collégial ou au guide local de présentation du plan de cours (Direction du collégial, 1977).

---

(1) Le régime des études collégiales a fait place, depuis mars 1984, au Règlement sur le régime pédagogique du collégial.

La direction peut également mettre sur pied des comités ad hoc de coordination pédagogique. Il n'existait, durant l'année 1983-1984, qu'un seul comité de ce genre; il regroupait les enseignants qui dispensaient les cours de mathématiques 101 et 103.

Les enseignants ont évidemment le loisir de se coordonner entre eux et ils le font effectivement à l'occasion. Il s'agit alors de regroupements plus ou moins structurés, plus ou moins stables également où l'on retrouve généralement des enseignants de la même discipline. C'est notamment le cas pour les enseignants de philosophie, de physique et de chimie. Ce type de coordination porte principalement sur la préparation des plans de cours et du matériel didactique. Il se fait de plus une certaine coordination au jour le jour à travers les contacts quotidiens qu'ont les enseignants entre eux.

En matière de recherche, une partie des activités est coordonnée par le biais des dossiers pédagogiques. Les règles et procédures de ces dossiers sont précisées dans l'entente de travail. Les enseignants ont toutefois la liberté d'entreprendre des recherches autres que celles qui sont définies par les dossiers pédagogiques ou encore des expérimentations. Ici la coordination est assurée par une politique de recherche et d'expérimentation qui définit les procédures d'acceptation des projets par la direction.

Pour ce qui concerne le perfectionnement, la coordination se fait en grande partie dans le cadre du programme Performa qui définit les grands objectifs et les règles de fonctionnement du programme. Il importe ici de noter que les enseignants participent activement à la coordination au plan local, notamment dans le choix des activités elles-mêmes, du contenu, des objectifs et des méthodes, de même que dans l'horaire des rencontres. La coordination des activités de perfectionnement autres que celles du programme Performa (v.g. congrès, colloques, études universitaires, etc.) est assurée par une politique qui précise les règles d'accès aux crédits de perfectionnement.

Les huit heures de disponibilité au bureau consacrées à l'aide individuelle ne font pour leur part l'objet d'aucune coordination si ce n'est par le biais de l'obligation qui en est faite dans l'entente de travail; c'est la direction qui s'assure que les enseignants sont effectivement présents à leur bureau d'après l'horaire qu'ils ont eux-mêmes choisi. Par contre, le tutorat, qui est une autre forme d'aide individuelle, donne lieu à passablement de coordination puisque les tuteurs se rencontrent régulièrement. Le comité des tuteurs est dirigé par une aide pédagogique individuelle (A.P.I.) et il permet aux participants de discuter leurs problèmes et de trouver des moyens pour améliorer leurs interventions.

La coordination des journées pédagogiques se fait par le biais d'un programme annuel élaboré par la direction après consultation

de la commission pédagogique. Chacun peut y présenter un projet individuel couvrant une partie des journées pédagogiques - il peut s'agir d'activités de perfectionnement, de nouvelles préparations de plans de cours ou de matériel didactique, etc. - le reste étant consacré aux sujets d'intérêt général. Notons que les journées pédagogiques peuvent être l'occasion pour les enseignants de se coordonner dans plusieurs domaines.

Enfin, la coordination des P.A.E. est assurée par un programme qui en définit les grands objectifs de même que les règles et procédures et c'est la direction qui en assume la responsabilité. Les enseignants qui participent aux P.A.E. ne se sont pas rencontrés durant l'année dans le but de coordonner leur action. Dans le domaine des activités parascolaires, chaque enseignant se coordonne avec les responsables de la vie étudiante, selon les besoins.

Le tableau 2 donne une idée d'ensemble des mécanismes utilisés pour coordonner les acitivités des enseignants.

1.2 Définition préliminaire du problème

Après cette brève description du contexte organisationnel, nous allons tenter de préciser quels aspects de la coordination constituent à à l'heure actuelle un problème. Cette étape permettra par la suite

Tableau 2: Mécanismes de coordination des activités des enseignants

ACTIVITÉS \ MÉCANISMES DE COORDINATION	PROGRAMME RÈGLES ET PROCÉDURES EXTERNES	PROGRAMMES INTERNES	RÈGLES ET PROCÉDURES INTERNES	COMITÉS OFFICIELS	COMITÉS OFFICIEUX
ENSEIGNEMENT	x		x	x	x
RECHERCHE ET EXPÉRIMENTATION			x	x	
PERFECTIONNEMENT	x	x	x		
PRÉSENCE AU BUREAU			x		
TUTORAT				x	
JOURNÉES PÉDAGOGIQUES		x	x		
P.A.E.		x	x		
ACTIVITÉS PARASCOLAIRES					x

de mettre en évidence l'importance du sujet et de traduire le mandat qui nous a été confié en termes d'objectifs.

Nous allons d'abord faire un bref retour en arrière. Nous nous attarderons ensuite à l'insatisfaction que soulève la coordination puis aux aspects structurels de l'organisation qui ont une incidence sur la coordination. Notre définition préliminaire du problème s'inspire d'une observation de la réalité, de certains documents internes qu'on retrouve en bibliographie ainsi que d'un sondage (annexe 4) réalisé auprès de 14 personnes (enseignants, membres de la direction et professionnels non enseignants) qui étaient responsables des différents comités de coordination aux sessions d'hiver et d'automne 1983.

1.2.1 Un retour en arrière

De 1972 à 1982, les enseignants étaient regroupés en secteurs[1] Les secteurs devaient assurer deux fonctions: d'une part faciliter la circulation d'information entre la direction et les enseignants, et d'autre part permettre aux enseignants de disciplines connexes de coordonner leur travail. Chaque secteur était dirigé par un chef de secteur, élu par les enseignants, qui devait servir de courroie de transmission de l'information et assurer l'animation pédagogique de son groupe.

Au fil des ans, les secteurs en vinrent à se concentrer beaucoup plus sur l'information que sur la coordination. En mars, puis en novembre 1981, deux documents de travail émanant de la direction (Bergmans et Therrien) mettaient notamment en évidence le manque de dynamisme des secteurs et l'isolement des enseignants par rapport à ceux des autres secteurs. Devait suivre une étude d'envergure menée en 1981-1982 par un comité mixte (enseignants et direction) (Bergmans et al. 1982). Au terme de cette étude, que nous avons déjà analysée dans un autre document (Bertrand et Goulet, 1981), on procédait à l'abolition des secteurs pour mettre en place la structure par dossiers pédagogiques. Cette nouvelle structure visait

---

[1] Les secteurs étaient constitués de la façon suivante:
- Arts et lettres: français, anglais, arts plastiques, espagnol (ou allemand).
- Sciences: biologie, chimie, physique, mathématiques, informatique.
- Sciences humaines: philosophie, sociologie, anthropologie, économique, politique, histoire, géographie, sciences religieuses, psychologie, administration.

à briser l'isolement des secteurs et à insuffler un nouveau dynamisme pédagogique. Pour les membres du comité, les dossiers pédagogiques étaient une étape qui pouvait éventuellement mener à un regroupement par programmes.

Il est impossible d'évaluer les dossiers pédagogiques parce que, d'une part, ils n'ont fonctionné que durant une année et que, d'autre part, il n'y a eu aucune cueillette de données pouvant servir à l'évaluation. En considérant toutefois l'ensemble du processus qui a mené à la nouvelle structure, on constate que:

1. On n'a jamais procédé à une étude scientifique des insatisfactions et des attentes des enseignants face à la coordination;

2. La nouvelle structure, en changeant la base de regroupement des enseignants, créait un vide car on n'avait prévu aucun mécanisme par lequel les enseignants de mêmes disciplines ou de disciplines connexes pourraient coordonner leur enseignement; personne, à l'époque, ne s'était interrogé sur l'impact de l'absence de ces mécanismes.

Sans dire que la nouvelle structure n'a rien donné, il est évident qu'elle est loin d'avoir réglé tous les problèmes reliés à la coordination. Conscient de cela, un sous-groupe, à l'intérieur des dossiers pédagogiques, devait d'ailleurs se pencher à nouveau sur la question de la coordination durant la session d'hiver 1983; la commission pédagogique revenait elle aussi à la charge à l'automne 1983 avec une autre enquête. Nous nous pencherons, dans la section suivante, sur les études menées par les deux groupes.

1.2.2 Les insatisfactions et les attentes

Comme on pourra le constater, les insatisfactions et les attentes face à la coordination, tant de la part de la direction que des enseignants, sont loin d'être claires.

Dans l'enquête menée à l'hiver 1983 par deux enseignants (Giard et Simard), tous les répondants se disent favorables à la coordination entre enseignants, certains[1] la considérant même comme une nécessité. Notons ici que certains insistent sur la coordination au sein des disciplines alors que pour d'autres, elle doit être multi-disciplinaire. L'enquête révèle deux sources d'obstacles à la coordination entre enseignants; l'une d'elles serait les personnes elles-mêmes, et on parle ici de manque de motivation ou d'absence d'affinités entre enseignants. L'autre source serait organisationnelle; les enseignants ont trop de travail, sont sollicités par trop de choses pour pouvoir consacrer beaucoup de temps à la coordination ou encore la structure actuelle nuit à la coordination qu'on désire réellement faire.

Cette dernière critique apparaît plus clairement dans le sondage effectué par la commission pédagogique à l'automne 1983[2]. Ainsi, sur 22 répondants, 13 se disent insatisfaits de la structure actuelle et affirment regretter la structure par secteurs. Par ailleurs, certains considèrent que les thèmes

---

(1) Le rapport ne présente pas d'analyse quantitative des résultats, de là une certaine imprécision.

(2) Les résultats de ce sondage n'ont pas été rendus publics.

des dossiers pédagogiques ne correspondent pas à leurs intérêts et à leurs véritables préoccupations, c'est-à-dire qu'ils sont trop éloignés de leur enseignement.

L'enquête Giard-Simard et celle de la commission pédagogique nous fournissent des indications intéressantes. A cause toutefois de l'imprécision des données, il n'est pas facile de se faire une idée très nette des attentes et des insatisfactions des enseignants face à la coordination.

La direction nous a pour sa part fait connaître certains de ses points de vue sur la coordination à l'occasion d'entretiens. Tout en reconnaissant qu'il existe de belles réussites en ce qui concerne la coordination entre enseignants, la direction considère que plusieurs ont tendance à s'isoler. En agissant ainsi, les enseignants se privent de l'enrichissement que pourraient leur apporter leurs collègues. De plus, la tendance à l'isolement peut générer des problèmes de recoupement entre les contenus de certains cours ainsi qu'un problème d'équité, la charge de travail des élèves pouvant varier considérablement d'un cours à l'autre ou même pour un même cours lorsqu'il est donné par des enseignants différents.

1.2.3 Éléments de structure et coordination

Nous avons examiné, dans la partie précédente, les aspects subjectifs de la coordination. Nous nous tournons maintenant vers les éléments structurels susceptibles d'influencer la coordination.

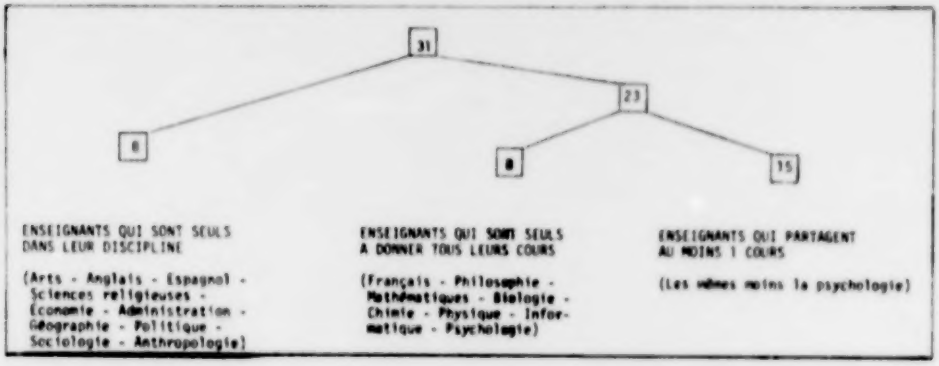
Il découle de ce qui précède qu'on a abondamment recours, au niveau collégial du Collège de l'Assomption, aux règles et procédures comme moyens de coordination. Outre que de faciliter le contrôle, les règles et procédures permettent d'avoir facilement et rapidement accès aux ressources, tout en assurant un partage équitable et ordonné de ces ressources. La standardisation de certains procédés de travail facilite la tâche des enseignants, amène un traitement plus équitable des élèves et peut contribuer à faciliter l'apprentissage. Les règles et procédures sont bien acceptées des enseignants car, comme on l'a déjà mentionné, ceux-ci conservent une très grande marge de manoeuvre.

La coordination par le biais de règles et procédures a par ailleurs le désavantage de favoriser très peu les interactions entre enseignants. Chacun peut mener à bien ses activités en se conformant aux normes et en limitant au minimum ses relations avec ses collègues. Cet isolement est de plus encouragé par la structure même de l'enseignement collégial. Il n'existe pas en fait de véritables programmes d'enseignement au collégial. Ce qu'on retrouve plutôt, c'est une juxtaposition de cours, sauf en sciences et en mathématiques où il existe des prérequis. Dans tous les cas, chaque enseignant pourrait, à la rigueur, enseigner sans avoir à tenir compte de ce qui se fait dans les autres cours, en s'inspirant uniquement des Cahiers de l'enseignement collégial. Il ne s'agit pas pour nous de juger si cette

coordination minimale est suffisante ou non, mais seulement de souligner ici que la structure du cours collégial n'exige pas une coordination aussi serrée que celle que demanderaient de véritables programmes d'enseignement et que cette situation exerce sûrement une influence sur les habitudes de coordination des enseignants.

Le mode de répartition des cours exerce une incidence d'un autre ordre. En considérant la situation à la session d'hiver 1984 (voir figure c), on constate que parmi les 31 enseignants du collégial, 8 sont seuls dans leur discipline (art, anglais et toutes les sciences humaines moins la philosophie et la psychologie[1]). Parmi les 23 qui restent, 8 sont seuls à donner tous leurs cours alors que les 15 autres partagent au moins 1 cours avec 1, 2 ou même 3 collègues.

Figure c: Structure de la répartition des cours (hiver 1984)



(1) Pour ce dernier cas, on retrouve un enseignant à temps complet et un chargé de cours.

Les enseignants n'ont donc pas tous les mêmes occasions de se coordonner; certains peuvent le faire sur un cours ou sur une matière particulière alors que d'autres n'ont pas cette possibilité. Il est ainsi probable que ceux qui sont seuls dans leur discipline éprouvent moins que les autres le besoin de se coordonner, leurs points de rencontre avec leurs collègues étant moins nombreux. Il est évident que la nécessité objective de la coordination est pour ceux-là aussi moins pressante.

Il importe d'ajouter ici que la répartition des cours varie quelque peu d'une session à l'autre. Ainsi, par exemple, tel enseignant qui donnait le même cours qu'un collègue peut, à la session suivante, se retrouver seul à enseigner tous ses cours.

1.2.4 En résumé

1. Il se fait à l'heure actuelle passablement de coordination au niveau collégial du Collège de l'Assomption et on a tendance à favoriser, comme mécanismes, les règles et les procédures. Or rien ne permet de croire que ces règles et procédures posent problème, sinon indirectement. Le problème concerne plutôt la coordination que les enseignants font (ou ne font pas) entre eux.

2. Il existe, au sujet de cette coordination, des insatisfactions et des attentes, tant chez les enseignants que chez la direction et elles sont assez mal connues.

3. Le recours aux règles et procédures locales et la structure de l'enseignement collégial ne favorisent pas les interactions entre enseignants; ceux-ci peuvent donc travailler de façon relativement isolée, ce qui est susceptible de nuire à la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

4. Les besoins et la nécessité de se coordonner peuvent varier passablement d'un enseignant à l'autre selon la discipline enseignée et selon la session considérée.

1.3 Importance du sujet

On a donc déjà consacré beaucoup de temps et d'énergie aux problèmes relatifs à la coordination. Les analyses diverses ainsi que les enquêtes dont on a parlé plus haut ont sans doute fait progresser la question. Outre que ces analyses et ces enquêtes n'ont pas été faites de façon scientifique, elles n'ont jamais considéré la situation dans son ensemble. Ainsi, sans une étude systématique de la question, certains points peuvent demeurer longtemps obscurs et on risque de prendre des décisions qui ne répondraient pas aux véritables problèmes ou encore qui ne tiendraient pas compte de tous les aspects pertinents.

La situation actuelle crée de plus un certain malaise. Ainsi, la direction ne connaît pas très bien les sources d'insatisfaction des enseignants en ce qui concerne la coordination, non plus que leurs attentes. Et les enseignants sont dans la même position face à la direction.

Il faudrait se garder de croire ici que l'organisation est en péril à cause des problèmes relatifs à la coordination entre enseignants. Comme on l'a mentionné, il se fait déjà passablement de coordination au niveau collégial du Collège de l'Assomption. Ce que nous cherchons à faire en définitive, c'est d'en arriver à une meilleure qualité de l'enseignement et des apprentissages en améliorant la coordination entre enseignants.

1.4 Objectifs du projet

Nous avons retenu trois grands objectifs.

1.4.1 Fournir un modèle conceptuel

Il peut paraître curieux de retenir un tel objectif. Bien sûr le modèle conceptuel est un outil qui va nous permettre de mener à bien notre étude. Il est plus que cela toutefois. Il pourra en effet être utilisé comme outil de gestion à un double titre. D'une part, dans l'hypothèse où notre étude conduira à la mise en oeuvre de nouveaux mécanismes de coordination, on pourra se référer à ce cadre pour procéder à leur évaluation. D'autre part, il est peu probable que notre étude parvienne à régler, de façon définitive, tous les problèmes relatifs à la coordination et d'autres études s'avéreront sans doute nécessaires subséquemment. Le recours au modèle conceptuel que nous présenterons plus loin pourrait assurer une continuité et plus de cohérence à ces études.

1.4.2 Dégager les convergences et les divergences en ce qui concerne la coordination

A travers les attentes et les insatisfactions des enseignants et de la direction, nous tenterons de préciser sur quoi, pourquoi, avec qui et dans quelles conditions les enseignants devraient se coordonner. Nous serons alors en mesure de mieux comprendre le problème et de jeter les bases d'un système de coordination.

1.4.3 Trouver des moyens d'améliorer la coordination

Nous pourrons ensuite nous mettre à la recherche des modalités de coordination les plus susceptibles de répondre aux attentes de la direction et des enseignants. Nous les décrirons dans le détail et nous ferons des suggestions quant à leur mise en oeuvre.

2. CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

2. Cadre théorique et méthodologie

Après avoir indiqué de quelles sources s'inspire notre étude, nous construirons un modèle conceptuel de la coordination, modèle qui nous permettra ensuite de préciser la méthodologie que nous allons utiliser.

2.1 Revue de la littérature

Nous nous sommes inspiré de trois auteurs pour ce qui concerne la théorie générale de la coordination; ce sont: J.D. Thompson, H. Mintzberg et J.W. Lorsch. Les idées de K.E. Weick et F.W. Lutz nous ont été utiles pour préciser notre pensée sur la coordination en milieu scolaire. Enfin, pour ce qui est de la coordination au niveau collégial, l'absence de documentation pertinente nous a obligé à nous en remettre à notre connaissance du milieu.

2.1.1 Les interdépendances de travail (J.D. Thompson)

J.D. Thompson (1967) définit la coordination comme étant la gestion des interdépendances de travail. Suite à la division du travail et à la répartition des tâches, il se crée en effet des interdépendances qui peuvent être de 3 types.
Dans un premier cas, les interdépendances sont faibles; c'est ce qui se produit lorsque les gens se contentent de piger à des ressources communes; on pourrait alors qualifier ces interdépendances de communautaires (pooled resources interdependencies).
Dans un second cas, elles sont séquentielles; on peut penser ici, par exemple, à une chaîne de montage où le travail de l'un

constitue l'input au travail de l'autre. Enfin, lorsque le travail effectue un mouvement de va-et-vient entre deux ou plusieurs travailleurs, on a affaire à des interdépendances réciproques.

Pour Thompson, ces 3 types d'interdépendances vont du simple au complexe. Plus les interdépendances sont complexes, plus, évidemment, elles sont difficiles à gérer.

À chaque type d'interdépendance correspond un moyen de coordination privilégié. Ainsi, la standardisation est la meilleure façon de coordonner les interdépendances communautaires; les plans permettent de bien gérer les interdépendances séquentielles et enfin, ce sont les interdépendances réciproques qui s'accordent le mieux de l'ajustement mutuel.

Dans les organisations qui sont le moindrement complexes, les 3 types d'interdépendances existent simultanément. C'est par le biais des regroupements que va s'effectuer la coordination. Au premier niveau de regroupement (celui qui comprend les plus petites unités de travail) on va chercher à gérer le plus grand nombre d'interdépendances en commençant par les plus complexes. S'il en reste, on procédera à des regroupements d'unités (deuxième niveau), et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on ait épuisé les interdépendances existantes.

constitue l'input au travail de l'autre. Enfin, lorsque le travail effectue un mouvement de va-et-vient entre deux ou plusieurs travailleurs, on a affaire à des interdépendances réciproques.

Pour Thompson, ces 3 types d'interdépendances vont du simple au complexe. Plus les interdépendances sont complexes, plus, évidemment, elles sont difficiles à gérer.

À chaque type d'interdépendance correspond un moyen de coordination privilégié. Ainsi, la standardisation est la meilleure façon de coordonner les interdépendances communautaires; les plans permettent de bien gérer les interdépendances séquentielles et enfin, ce sont les interdépendances réciproques qui s'accordent le mieux de l'ajustement mutuel.

Dans les organisations qui sont le moindrement complexes, les 3 types d'interdépendances existent simultanément. C'est par le biais des regroupements que va s'effectuer la coordination. Au premier niveau de regroupement (celui qui comprend les plus petites unités de travail) on va chercher à gérer le plus grand nombre d'interdépendances en commençant par les plus complexes. S'il en reste, on procédera à des regroupements d'unités (deuxième niveau), et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on ait épuisé les interdépendances existantes.

Thompson met donc en relation les interdépendances de travail, les mécanismes de coordination et le regroupement en unités.

2.1.2 La structure des organisations (H. Mintzberg)

Mintzberg (1979) reprend le cadre d'analyse de Thompson et reconnaît les 3 types d'interdépendances de travail identifiés par celui-ci. Les mécanismes de coordination de Mintzberg sont sensiblement différents de ceux que présente Thompson; il s'agit de:

- l'ajustement mutuel
- la supervision directe;
- la standardisation:
  - . des procédés;
  - . des outputs;
  - . des habiletés.

Ces mécanismes vont du simple au complexe. Plus le travail est complexe et plus l'organisation est grande, plus on doit utiliser des mécanismes de coordination complexes. Vient un moment où la standardisation ne suffit plus; on aura alors tendance à utiliser l'ajustement mutuel qui se trouve ainsi à être à la fois le mécanisme de coordination le plus simple et le plus complexe.

Une même organisation pourra utiliser un ou plusieurs de ces mécanismes. La standardisation des habiletés et l'ajustement mutuel seraient les 2 mécanismes les plus adéquats pour coordonner le travail des professionnels.

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

Mintzberg voit une relation étroite entre les mécanismes de coordination et le regroupement en unités:

"C'est ainsi que le regroupement stimule deux mécanismes de coordination (la supervision directe et l'ajustement mutuel) et peut créer les conditions permettant la coordination par la standardisation des résultats en suscitant la mesure de la performance de l'unité". (p. 117)

Il existe essentiellement 2 bases de regroupement: la base marché (à partir de l'output, du client ou de l'emplacement) et la base fonction (connaissances, habiletés, processus et fonctions). Afin de fixer une base de regroupement, l'organisation peut utiliser 4 critères différents qui sont:

- les interdépendances de travail (voir Thompson);
- les interdépendances de processus;
- les interdépendances d'échelle;
- les interdépendances sociales.

Les regroupements en unités seront différents selon que l'organisation favorise telle ou telle interdépendance.

Enfin, il existe une relation entre les mécanismes de coordination et la taille des unités. Ainsi, la standardisation permet la constitution de grandes unités alors que celles-ci devront être petites si l'on utilise l'ajustement mutuel, par exemple.

2.1.3 L'intégration (J.W. Lorsch)

Lorsch (1977) parle d'intégration plutôt que de coordination. Pour lui, plus la division du travail est poussée, plus

l'intégration est difficile à acquérir et susceptible d'entraîner des conflits.

Le choix des mécanismes de coordination dépend d'un certain nombre de facteurs structurels:

- différenciation des tâches;
- nombre d'unités qui doivent être coordonnées;
- patterns d'intégration (cf Thompson);
- fréquence de l'intégration nécessaire;
- importance de l'intégration dans la stratégie organisationnelle;
- complexité et incertitude de l'information.

La coordination dépend de plus de deux autres facteurs organisationnels qui sont: le style de leadership et ce que Lorsch appelle la culture organisationnelle qu'on pourrait sans doute rapprocher du système psycho-social de Kast et Rosensweig (1980).

2.1.4 Le couplage faible (K.E. Weick et F.W. Lutz)

Weick (1976), après avoir présenté une image plutôt caricaturale de l'école, la comparant à une partie de football sans règlement, où chaque joueur possède son ballon et où les buts sont disposés tout autour du terrain, développe ensuite le concept de couplage faible (loose-coupling). Pour lui, il existe des interdépendances faibles entre les individus et les unités constituantes d'une école. Par exemple:

> "The image is that the principal and the counselor are somehow attached, but that each retains some identity and separateness and that their attachment may be circumscribed, infrequent, weak in its mutual affect, unimportant, an/or slow to respond." (p.3)

De son propre aveu, Weick a un préjugé favorable pour le couplage faible. Pour lui, le fait de favoriser l'autonomie préserve la diversité, encourage la créativité et l'innovation et permet une adaptation plus rapide et plus adéquate aux modifications de l'environnement.

Lutz (1982), pour sa part, présente une vision passablement différente des choses. Après avoir explicité le concept du couplage faible et de certains aspects organisationnels caractéristiques des universités (son examen vaut aussi pour l'enseignement collégial), Lutz en vient à conclure qu'il existe de fait des interdépendances fortes entre les individus et les unités. Pour lui, le concept de couplage faible se fonde non pas sur la réalité organisationnelle mais sur une position idéologique visant entre autres choses à justifier le statu quo.

> "In general, universities are not totally or even generally loosely coupled. They are tightly coupled in some aspects and uncoupled in other aspects.
>
> ...But it is not the institution that is preserved by the uncoupling, but the status quo of organized avarchy and the uncoupled administrators and untenured professors." (p. 668)

2.1.5 La coordination au niveau collégial

Malgré nos recherches en ce sens, nous n'avons pu trouver de documents qui, portant spécifiquement sur le collégial ou sur les collèges de petites dimensions, auraient pu nous être d'une très grande utilité à part les Cahiers de l'enseignement collégial.

Bien sûr, on retrouve dans les conventions collectives (Gouvernement du Québec, 1982) la description des mécanismes de coordination en usage dans les cégeps. Or cette description, outre qu'elle ne dit évidemment rien sur la façon selon laquelle se fait la coordination dans la réalité, concerne des institutions de dimensions beaucoup plus grandes que le Collège de l'Assomption. Il est bien évident qu'une structure départementale, telle que présentée dans les conventions collectives, s'applique mal à un collège qui ne comprend qu'une trentaine d'enseignants.

2.2 Modèle conceptuel

Comme on a eu l'occasion de le mentionner, le Régime des études collégiales (maintenant le Règlement des études collégiales) et la description des cours, contenus dans les Cahiers de l'enseignement collégial, assurent une certaine coordination du travail des enseignants, coordination qu'on pourrait qualifier de minimale. Celle-ci n'est évidemment pas suffisante pour assurer le bon fonctionnement de l'organisation ou, pour reprendre les termes de Thompson, elle n'épuise pas toutes les interdépendances de travail qui existent entre enseignants. Chaque institution sera ainsi appelée à mettre sur pied des mécanismes de coordination supplémentaires; elle devra donc effectuer des choix. L'une d'elles pourra se contenter d'une coordination faible, en édictant simplement quelques règles et procédures portant sur un nombre limité d'activités. Une autre, par contre, optera pour une coordination plus serrée en faisant par

exemple appel à des plans, des programmes ou du travail d'équipe qui toucheront un plus grand nombre d'activités.

Le cadre que nous présentons ici vise à faciliter les choix qu'une organisation peut faire en rapport avec la coordination. Il s'inspire en partie, par analogie, du modèle de plan de cours présentement utilisé au niveau collégial du Collège de l'Assomption (voir Direction du collégial, 1977) et il fait intervenir les éléments suivants:

- un contenu (c'est-à-dire les activités des enseignants qui peuvent faire l'objet d'une coordination);
- des objectifs;
- des personnes-cibles (c'est-à-dire celles qui sont visées par la coordination);
- des mécanismes (voir les mécanismes de Mintzberg);
- un contexte organisationnel;
- des modalités de gestion.

2.2.1 Les éléments de base de la coordination

Le contenu et les objectifs, les mécanismes et les personnes-cibles constituent les éléments de base de la coordination.

Figure D: Éléments de base de la coordination

L'organisation peut faire un choix sur chacun de ces éléments; elle doit toutefois tenir compte des interrelations qui existent entre ceux-ci.

Une organisation doit décider sur quoi portera la coordination et quels objectifs seront visés. Bon nombre d'activités des enseignants peuvent faire l'objet d'une coordination (définition des objectifs spécifiques, élaboration des contenus de cours, préparation de matériel didactique, etc.). Il en va ainsi pour les objectifs visés (uniformiser, expérimenter, assurer une complémentarité, etc.). Contenu et objectifs peuvent à la rigueur être vus comme des éléments distincts; en les associant, on obtient toutefois beaucoup plus de précision. Il est ainsi plus éclairant de dire, par exemple, que la coordination vise à uniformiser les plans de cours que de se limiter à affirmer que les enseignants doivent se coordonner sur la présentation des plans de cours.

L'organisation doit également fixer son choix sur les grands mécanismes qu'elle entend préconiser pour assurer la coordination. Ici, nous nous reportons aux mécanismes présentés par Mintzberg à savoir:

- l'ajustement mutuel;
- la supervision directe;
- la standardisation:
  - . des habiletés;
  - . des processus;
  - . des outputs.

Enfin, l'organisation doit décider quelles sont les personnes visées par la coordination (tous les enseignants, enseignants de même discipline, enseignants de disciplines différentes s'adressant à un même groupe d'étudiants, etc.).

Comme on l'a mentionné, contenu et objectifs, moyens et personnes-cibles sont intimement interreliés et on ne peut faire un choix sur l'un de ces éléments sans tenir compte des autres.

Voyons donc quelques exemples de ces interrelations. Le contenu sur lequel porte la coordination et les objectifs que l'on cherche à atteindre ont une incidence sur les mécanismes et les personnes-cibles. Ainsi, si l'on cherche à uniformiser la présentation des plans de cours, on devrait pouvoir y parvenir assez facilement au moyen d'une procédure applicable à tous les enseignants. Par ailleurs, la coordination visant la mise au point d'une nouvelle activité d'apprentissage se fera évidemment plus facilement par un travail d'équipe regroupant les personnes susceptibles d'utiliser cette activité. Dans le même ordre d'idées, le choix des personnes visées par la coordination a une incidence sur les autres éléments. On imagine assez mal avoir recours à l'ajustement mutuel pour un groupe de 30 enseignants; on imagine assez mal aussi faire appel à tous les enseignants du collégial pour régler des problèmes spécifiques à une discipline particulière.

Les éléments de base de la coordination pourraient être représentés dans un tableau (page suivante).

Tableau 3: Exemple d'une base de coordination

CONTENU	OBJECTIFS	MÉCANISMES	PERSONNES-CIBLES
Plans de cours	Uniformiser la présentation	formulaire de présentation des plans de cours	Tous les enseignants
Contenus des cours de sciences humaines	Éviter les répétitions de contenus entre cours différents	Ajustement mutuel	Enseignants de sciences humaines
Etc...			

Idéalement, un tel tableau pourrait couvrir la totalité de la coordination. Il n'a évidemment pas à être élaboré d'un seul coup; on peut en effet procéder de façon progressive. On pourrait également adopter une démarche itérative en partant tantôt des objectifs, tantôt du contenu, des mécanismes ou encore des personnes-cibles. Il est évident par ailleurs qu'un tel système n'a pas à être coulé dans le béton et que certains des éléments peuvent varier au fil des ans selon les besoins. Il importerait donc de le réviser régulièrement.

2.2.2 Le contexte organisationnel

Les choix que l'on aura à effectuer sur les éléments de base de la coordination se feront évidemment dans un souci de cohérence entre les éléments eux-mêmes. Ces choix seront par

ailleurs influencés par le contexte organisationnel. On pense ici bien sûr à la nature ainsi qu'à la division et à la répartition du travail. On pense aussi, entre autres, aux valeurs, buts et objectifs du Collège, à l'importance qu'on accorde à la coordination et au style de gestion. Ce dernier point nous apparaît particulièrement important: on peut en effet s'attendre à ce que la coordination se fasse de façon passablement différente selon qu'on a affaire à une gestion autocratique ou participative. Les ressources disponibles, les horaires, la qualité des relations humaines et des relations patronales-syndicales sont d'autres aspects de la vie organisationnelle susceptibles d'orienter les choix.

Comme nous le verrons dans la section qui suit, le contexte organisationnel jouera également un rôle important dans la mise sur pied des modalités de gestion de la coordination.

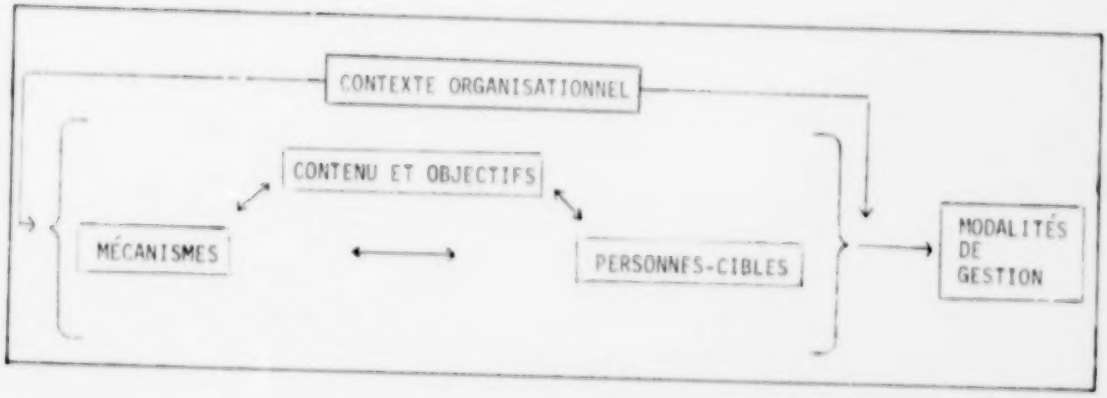
2.2.3 Les modalités de gestion

Les éléments de base de la coordination ayant été précisés en fonction du contexte organisationnel, il faut alors trouver des modalités de gestion pour s'assurer d'une coordination efficace et efficiente. On aura ici à définir la base des regroupements, le nombre de paliers, la dimension des unités. On devra également préciser les rôles et responsabilités (qui fait les règlements, qui supervise la coordination, etc.). On devra, toujours au chapitre des modalités de gestion, s'assurer qu'il n'y a pas

trop d'obstacles et que les conditions sont favorables à la coordination. Encore ici, il faudra évidemment tenir compte du contexte organisationnel qui nous indiquera ce qu'il est possible et ce qu'il n'est pas possible de faire.

Ainsi donc, l'ensemble de notre modèle conceptuel peut être représenté de la façon suivante:

Figure E: Modèle conceptuel de la coordination



2.2.4 Cadre du projet d'intervention

Il n'est évidemment pas question ici de procéder à l'étude de toute la coordination au niveau collégial du Collège de l'Assomption. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, notre attention se portera sur un type particulier de coordination, à savoir celle que peuvent faire les enseignants entre

eux. Nous nous limiterons donc à l'ajustement mutuel comme mécanisme de coordination, à l'exclusion de tous les autres.

Nous avons retenu 6 grandes catégories d'activités susceptibles de faire l'objet d'une coordination entre enseignants: il s'agit de:

- la planification des cours;
- la préparation des cours et du matériel didactique;
- l'évaluation des apprentissages;
- l'évaluation des enseignements;
- l'aide individuelle (heures de présence au bureau);
- la recherche et l'expérimentation pédagogiques.(1)

On peut considérer ces activités comme faisant partie de la tâche normale des enseignants. Nous avons exclu les P.A.E., le tutorat et les activités parascolaires parce que, d'une part, ils ne concernent que très peu d'enseignants et que, d'autre part, il ne semble pas y avoir de problèmes de coordination dans ces domaines. C'est également pour cette dernière raison que nous avons exclu le perfectionnement.

Ce que nous voulons savoir, c'est donc sur quoi (contenu) les enseignants devraient se coordonner, pourquoi (objectifs), avec qui (personnes-cibles) et selon quelles modalités de gestion. Ce sont évidemment les enseignants eux-mêmes ainsi que les

(1) Ces grandes catégories d'activités ont été retenues après consultation de 7 enseignants.

membres de la direction qui sont les mieux placés pour répondre à ces questions. Nous allons donc chercher à connaître leurs points de vue, c'est-à-dire leurs insatisfactions et leurs attentes face à la coordination, et c'est à partir de ces points de vue que nous ferons des propositions pour améliorer la coordination entre enseignants.

2.3 Méthodologie

Nous présentons ici comment nous avons procédé à la cueillette et à l'analyse des données permettant de mettre en évidence les convergences et les divergences entre les points de vue de la direction et des enseignants au sujet de la coordination entre enseignants.

2.3.1 Le point de vue des enseignants

Ce que nous cherchons à connaître ici, ce sont en fait les perceptions des enseignants sur certains aspects de la coordination.

De toutes les méthodes de cueillette de données généralement présentées dans les ouvrages de méthodologie (voir: Grand Maison (SD) et Tremblay, 1968), seuls le questionnaire et l'entrevue nous paraissaient adéquats. Nous avons par ailleurs rapidement éliminé l'entrevue pour des raisons pratiques car sous cette forme, la cueillette de données aurait exigé beaucoup plus de temps que celui dont nous disposions. De plus, comme nous sommes peu familier avec cette méthode, nous craignions que la présence de l'interviewer influence les répondants.

N'ayant pu trouver un questionnaire correspondant à nos objectifs et aux particularités du contexte organisationnel, nous avons opté pour un questionnaire-maison. Une première version a été testée auprès de 4 enseignants du Collège de l'Assomption (niveau collégial) et de 5 enseignants du département de sciences administratives du Collège d'Ahuntsic. L'examen des réponses nous a amené à reformuler 4 questions et à en ajouter 3.

L'essentiel du questionnaire (voir annexe 5) porte évidemment sur les insatisfactions et les attentes face à la coordination (questions 8 à 41). Les 7 premières questions concernent la coordination qui s'est faite à la session d'automne 1983 et les questions 42 à 47 nous donnent certaines caractéristiques des répondants.

Le questionnaire a été administré à tous les enseignants à temps complet et à temps partiel du niveau collégial lors d'une assemblée générale tenue le 9 mars 1984. Les résultats que nous présenterons par la suite sont donc tirés d'une population entière.

Les réponses ont été compilées par ordinateur. L'analyse des données a été faite en fonction de 3 variables indépendantes, à savoir:

- l'ancienneté au Collège de l'Assomption;
- le temps consacré à la coordination à la session d'automne 1983;
- la matière enseignée.

Les deux premières variables s'étant révélées non significatives, nous n'avons finalement retenu que la dernière.

2.3.2 Le point de vue de la direction

Le directeur et le directeur-adjoint ont répondu, chacun pour eux, aux questions portant sur le contenu, les personnes-cibles, les objectifs et les modalités de gestion (questions 8 à 41). Nous avons par la suite rencontré chacun des membres de la direction et leur avons demandé de compléter leurs réponses; au total, 6 heures ont été consacrées à ces entrevues.

2.3.3 Comparaisons des points de vue et recherche de solutions

Nous avons ensuite comparé systématiquement les points de vue des enseignants et de la direction sur la coordination en faisant ressortir les convergences et les divergences (voir section 3.3). Celles-ci ont été présentées à une équipe de travail formée de 3 enseignants et ensemble, nous avons cherché à élaborer des solutions; celles-ci sont présentées au chapitre 4.

2.3.4 Limites de l'étude

Comme on l'a déjà mentionné, notre étude ne couvre pas la totalité de la coordination mais certains aspects seulement; c'est là une limite qui nous est inspirée par la définition préliminaire du problème que nous avons faite précédemment.

Une autre limite provient du type de données que nous avons choisi de considérer. Il s'agit de données du niveau verbal, c'est-à-dire ce que les enseignants et la direction disent considérer important au sujet de la coordination. Or il se peut très bien qu'il y ait un écart entre ce que les répondants disent et ce qu'ils sont effectivement prêts à faire. Il faut donc considérer les réponses avec une certaine prudence. Nous croyons toutefois qu'elles révèlent des tendances qui peuvent s'avérer précieuses pour aider à prendre des décisions. Il nous apparaît évident que les insatisfactions et les attentes des enseignants et de la direction constituent une base solide à ce que pourrait être la coordination entre enseignants au niveau collégial du Collège de l'Assomption.

3. ANALYSE DES DONNÉES

3. ANALYSE DES DONNÉES

Nous procéderons ici en 3 étapes. Nous examinerons d'abord les réponses des enseignants au questionnaire. Nous analyserons ensuite les réponses que nous ont fournies le directeur et le directeur-adjoint. Enfin, nous procéderons à la comparaison des points de vue des enseignants et de la direction.

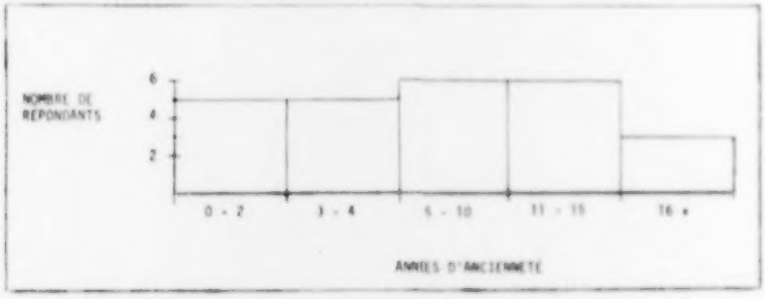
3.1 Les réponses des enseignants

3.1.1 Caractéristiques des répondants

Comme on l'a mentionné au chapitre précédent, le questionnaire a été administré aux 25 enseignants à temps complet et à temps partiel du niveau collégial. (1)

La moyenne d'ancienneté au Collège est de 8,76 années et les répondants se répartissent comme suit selon l'ancienneté:

Figure F: Histogramme de la distribution des répondants selon l'ancienneté



(1) Nous n'avons pas tenu compte des 6 enseignants chargés de cours.

Notons ici que 5 répondants n'ont pas connu la structure par secteurs (moins de 2 ans d'ancienneté) et que 5 répondants également n'ont travaillé en secteurs que durant une ou 2 années (3 et 4 ans d'ancienneté).

Les répondants se répartissent comme suit dans les différentes matières ou groupes de matières:

- philosophie 4
- français 3
- mathématiques 4
- sciences (physique, chimie, biologie, informatique) 7
- arts et lettres (anglais, arts plastiques) 2
- sciences humaines (économique, politique, administration, histoire, psychologie, sociologie, sciences religieuses) 5

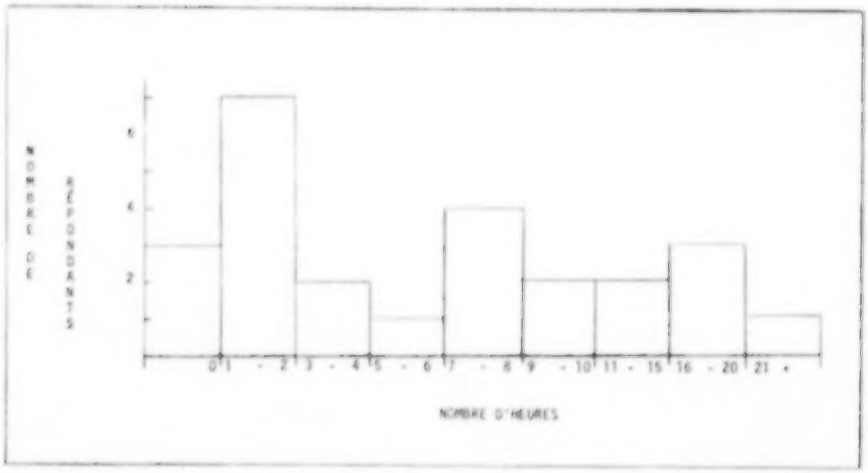
Précisons qu'en sciences humaines, 2 personnes enseignent 2 disciplines différentes. En sciences, 3 enseignants donnent un cours de mathématiques. Rappelons également (voir figure C) qu'en sciences humaines et en arts et lettres, les enseignants sont seuls dans leur discipline. Dans les autres matières, tous les enseignants donnent effectivement ou sont susceptibles de donner le même cours qu'un de leurs collègues.

3.1.2 La coordination à la session d'automne 1983

Les 7 premières questions nous fournissent des renseignements sur ce que les enseignants ont fait au chapitre de la coordination durant la session d'automne 1983.

Nous avons, dans un premier temps, demandé aux enseignants combien d'heures ils avaient consacrées à se coordonner entre eux. Comme on peut le constater en regardant la figure G, il existe des variations considérables dans le nombre d'heures que les enseignants disent avoir consacrées à la coordination.

Figure G: Histogramme de la distribution des répondants selon les heures accordées à la coordination (session d'automne 1983)



Par ailleurs, comme on peut l'imaginer, les réponses varient également selon le contenu de la coordination. Ainsi, au dire des enseignants, ceux-ci ont consacré en moyenne 4,02 heures durant la session à se coordonner sur leurs plans de cours et 9,08 heures sur la préparation de cours et de matériel didactique; la moyenne est de 2,24 heures pour l'évaluation des apprentissages et de 5,58 heures pour la recherche et l'expérimentation pédagogiques[1].

On constate également (voir tableau 4) qu'il existe une très grande diversité dans les réponses selon les matières enseignées. C'est en philosophie qu'on obtient la moyenne la plus élevée; les enseignants se sont en effet rencontrés régulièrement pour travailler sur leurs plans de cours et sur le matériel didactique qu'ils utilisent. Les enseignants de français ont fait la même chose, en y consacrant moins de temps toutefois. Pour ce qui est des sciences, la moyenne de 18,25 heures s'explique par 2 projets spécifiques réalisés par 2 enseignants de biologie d'une part, et 2 enseignants de physique d'autre part. Enfin, en mathématiques, en arts et lettres et en sciences humaines, on a consacré peu ou pas de temps à la coordination.

---

(1) Les questions portant sur la coordination à la session d'automne 1983 ne couvraient que 4 activités; nous savions en effet que la présence au bureau et l'évaluation des enseignements n'avaient fait l'objet d'aucune coordination durant cette session.

Tableau 4: Heures consacrées en moyenne à la coordination par les enseignants des différentes matières (session d'automne 1983)

MATIÈRES / ACTIVITÉS	PHILOSOPHIE	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	SCIENCES	ARTS ET LETTRES	SCIENCES HUMAINES
PLAN DE COURS	13,75	7	1,4	1,7	0	1,4
PRÉPARATION DE COURS ET DE MATÉRIEL DIDACTIQUE	29,7	15	1,4	13,85	0	0,8
ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	5	6,5	0,9	1,7	0	0
RECHERCHE ET EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUES	0,7	1	0	13	0	5,8
TOTAL	48,15	29,5	3,7	18,25	0	8,0

Parmi les 22 enseignants qui ont consacré du temps à la coordination durant la session d'automne 1983, la plupart, soit 15, l'ont fait principalement avec un ou des collègues donnant un même cours; les autres se sont principalement coordonnés avec un collègue de même discipline (3) ou de même secteur (4)[1].

Le tableau 5 donne un aperçu des objectifs que poursuivaient les enseignants en se coordonnant. "Rendre l'enseignement plus uniforme" est celui qui a été identifié par le plus grand

(1) Le terme secteur renvoie ici à l'acception courante du terme au collégial du Collège de l'Assomption:
- Arts et lettres: français, anglais, arts plastiques;
- Sciences: biologie, chimie, physique, informatique, mathématiques;
- Sciences humaines: philosophie, économique, politique, administration histoire, psychologie, sociologie, sciences religieuses, anthropologie.

nombre de répondants. L'uniformisation dont il est ici question porte autant sur les contenus de cours (pour les enseignants donnant le même cours qu'un ou plusieurs collègues) que sur les démarches d'apprentissage, la charge de travail des élèves et les critères d'évaluation.

Tableau 5: Distribution des répondants selon les objectifs poursuivis à travers la coordination à la session d'automne 1983 (par matières)

MATIÈRES / OBJECTIFS	PHILOSOPHIE	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	SCIENCES	ARTS ET LETTRES	SCIENCES HUMAINES	TOTAL
RENDRE L'ENSEIGNEMENT PLUS UNIFORME	3	3	3	3			12
ÉVITER LES RÉPÉTITIONS						4	4
ÉCHANGER DES EXPÉRIENCES	1	3					4
S'INFORMER ET S'AJUSTER			4				4
PROJETS SPÉCIFIQUES				4			4

Pour 4 enseignants de sciences humaines, la coordination visait à éviter les répétitions de contenus entre cours différents. Le même nombre de répondants (un en philosophie et 3 en français) visaient le partage d'expériences alors que les 4 enseignants de mathématiques avaient pour leur part comme objectifs de s'informer et de s'ajuster. Enfin, 4 enseignants de sciences se sont coordonnés deux à deux dans le

cadre de projets très spécifiques (camp écologique en biologie et préparation d'un cahier de laboratoire en physique).

Ainsi donc, les enseignants ont consacré du temps à se coordonner durant la session d'automne 1983, et ils l'ont fait surtout avec des enseignants donnant un même cours qu'eux. Le temps consacré à la coordination varie selon les activités considérées et selon les répondants; il varie également d'une matière à l'autre. On note également une diversité dans les objectifs poursuivis selon les matières.

3.1.3 L'importance accordée à la coordination

Les répondants devaient évaluer l'importance de la coordination pour 6 activités différentes et ce, pour 4 types de regroupements possibles.

Les enseignants avaient donc à remplir un tableau à double entrée (figure H) comprenant 24 cases (questions 8 à 31). Dans chacune des cases, les répondants devaient inscrire un chiffre de 1 à 5, correspondant à l'importance accordée à la coordination:

1: inutile
2: peu utile
3: utile
4: très utile
5: nécessaire

Figure H: Questions 8 à 31

ACTIVITÉ \ REGROUPEMENT	Avec un enseignant donnant le même cours	Avec un ou des enseignants de même discipline (cours différents)	Avec un ou des enseignants de votre secteur (discipline différente)	Avec un ou des enseignants d'autres secteurs
Préparation des plans de cours	8	9	10	11
Préparation des cours et du matériel didactique	12	13	14	15
Évaluation des apprentissages	16	17	18	19
Évaluation de l'enseignement	20	21	22	23
Aide individuelle (heures de présence au bureau)	24	25	26	27
Recherche et expérimentation pédagogiques	28	29	30	31

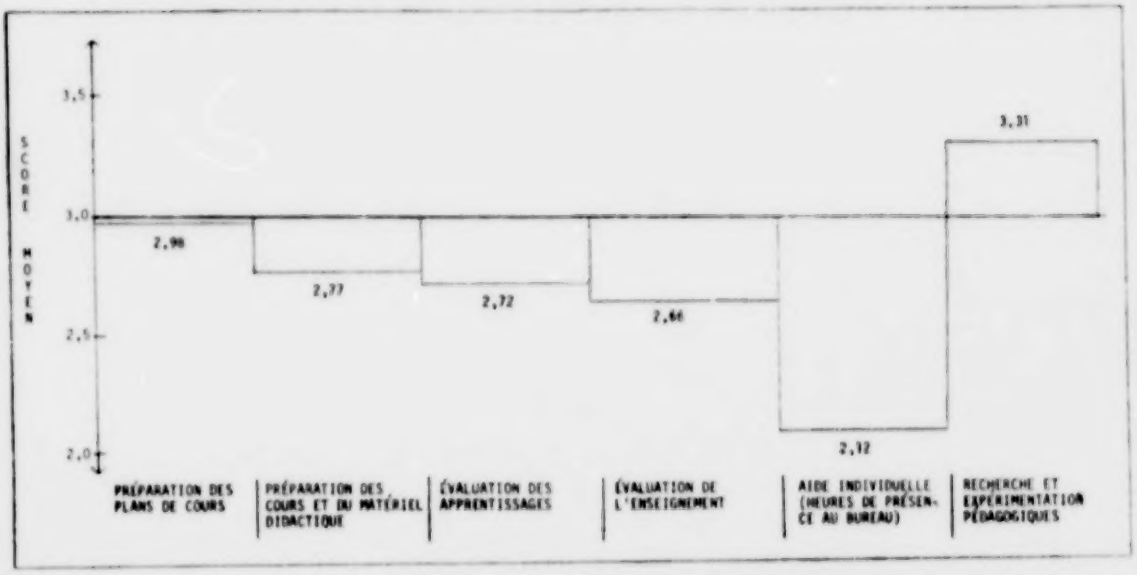
Notons ici que les enseignants d'arts et lettres et de sciences humaines ne se prononçaient pas sur l'importance de la coordination avec des enseignants donnant le même cours ou enseignant la même discipline (première et deuxième colonnes du tableau).

3.1.3.1 Le contenu

L'importance accordée par les enseignants à la coordination varie passablement selon l'activité qui est considérée (voir figure I).

Comme on peut le constater, seule l'activité "recherche et expérimentation pédagogiques" obtient un score moyen

Figure I: Histogramme de la distribution des scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon le contenu



supérieur à 3 pour l'ensemble des répondants. Suit immédiatement la préparation des plans de cours avec une moyenne de 2,98. C'est à l'aide individuelle qu'on accorde l'importance la plus faible (moyenne de 2,12). Les 3 autres activités occupent une position intermédiaire.

La distribution des répondants nous donne une idée plus précise de l'importance accordée à la coordination pour les différents contenus. Nous avons ici regroupé les réponses 1 et 2 d'une part (inutile et peu utile) et 4 et 5 d'autre part (très utile et nécessaire). Les résultats sont les suivants:

Tableau 6: Distribution des répondants (en %) selon l'importance accordée à la coordination (pour le contenu)

IMPORTANCE / CONTENU	INUTILE ET PEU UTILE	UTILE	TRÈS UTILE ET NÉCESSAIRE
PRÉPARATION DES PLANS DE COURS	38,3%	30,2%	31,4%
PRÉPARATION DES COURS ET DU MATÉRIEL DIDACTIQUE	46,5%	26,7%	26,7%
ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	39,5%	33,7%	26,7%
ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS	38,3%	43,0%	18,6%
AIDE INDIVIDUELLE	62,8%	27,9%	9,3%
RECHERCHE ET EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUES	19,7%	37,2%	43,0%

Comme on peut le constater, l'activité "recherche et expérimentation pédagogiques" est jugée utile et nécessaire par la plus grande partie des répondants (43%) alors que cette même activité obtient le plus faible pourcentage (19%) dans la colonne "inutile et peu utile". Pour ce qui est de l'activité "aide individuelle", les résultats sont exactement le contraire et on peut d'ores et déjà conclure que les enseignants accordent très peu d'importance à la coordination de cette activité.

La coordination de la préparation des plans de cours occupe la deuxième place dans la catégorie utile et nécessaire. Dans cette même catégorie de réponses, les activités "évaluation des apprentissages" et "préparation des cours et du matériel didactique" occupent la troisième place, suivies de l'activité "évaluation des enseignements".

Nous pouvons établir un classement du contenu à partir des scores moyens et de la distribution des répondants (nous faisons ici abstraction de la catégorie "utile").

Tableau 7: Classement du contenu de la coordination

CONTENU	SCORE MOYEN	DISTRIBUTION	
		TRÈS UTILE ET NÉCESSAIRE	INUTILE ET PEU UTILE
RECHERCHE ET EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUES	3,31	43,0%	19,7%
PRÉPARATION DES PLANS DE COURS	2,98	31,4%	38,3%
PRÉPARATION DES COURS ET DU MATÉRIEL DIDACTIQUE	2,77	26,7%	46,5%
ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	2,72	26,7%	39,5%
ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS	2,66	18,6%	38,3%
AIDE INDIVIDUELLE	2,12	9,3%	62,8%

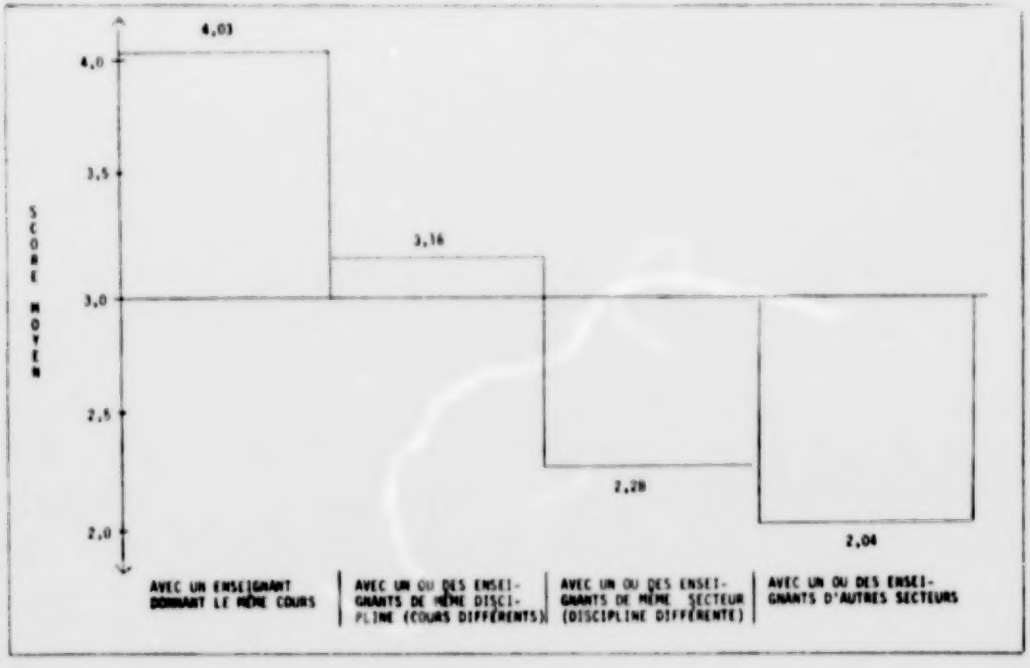
Comme on peut le constater, il existe une concordance parfaite entre le classement selon les scores moyens et le classement selon la distribution des répondants

dans la catégorie "très utile et nécessaire". Si l'on excepte l'activité "préparation des cours et du matériel didactique", ces résultats concordent également assez bien avec la distribution des répondants dans la catégorie "inutile et peu utile".

3.1.3.2 Les regroupements

Comme on pouvait s'y attendre, c'est entre enseignants donnant un même cours que la coordination paraît la plus importante; la coordination entre enseignants de secteurs différents vient pour sa part en dernière position.

Figure J: Histogramme de la distribution des scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon les regroupements



Considérons maintenant la distribution des répondants

Tableau 8: Distribution des répondants (en %) selon l'importance accordée à la coordination (pour les regroupements)

IMPORTANCE / REGROUPEMENTS	INUTILE ET PEU UTILE	UTILE	TRÈS UTILE ET NCESSAIRE
AVEC UN ENSEIGNANT DONNANT LE MÊME COURS	6,5%	21,3%	72,2%
AVEC UN OU DES ENSEIGNANTS DE MÊME DISCIPLINE (COURS DIFFERENTS)	22,2%	46,3%	31,5%
AVEC UN OU DES ENSEIGNANTS DE MÊME SECTEUR (DISCIPLINES DIFFERENTES)	56,0%	36,0%	8,0%
AVEC UN OU DES ENSEIGNANTS D'AUTRES SECTEURS	64,0%	29,0%	6,0%

On note une progression croissante pour la catégorie "inutile et peu utile" et décroissante pour la catégorie "très utile et nécessaire".

On obtient donc le même classement, que l'on considère les scores moyens ou la distribution. De toute évidence, la plus grande proportion des répondants jugent très utile et nécessaire de se coordonner avec des enseignants donnant le même cours. Viennent ensuite la coordination avec des collègues de même discipline puis de même secteur.

La coordination avec des enseignants d'autres secteurs est jugée inutile et très peu utile par la plus forte

proportion de répondants (64%) et très utile et nécessaire par la plus faible (6%).

3.1.3.3 Le contenu et les regroupements

Le tableau 9 présente les scores moyens pour chacune des questions 8 à 31. On constate que l'importance plus grande accordée à la coordination avec des enseignants donnant un même cours vaut pour chacune des activités et l'importance de la coordination pour chacune des activités décroit à mesure qu'on se déplace vers la droite.

Tableau 9: Scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon le contenu et les regroupements (ensemble des répondants)

REGROUPEMENTS / CONTENU	MÊME COURS	MÊME MATIÈRE	MÊME SECTEUR	AUTRES SECTEURS	MOYENNE GÉNÉRALE
PRÉPARATION DES PLAN DE COURS	4,89	3,30	2,40	1,92	2,90
PRÉPARATION DES COURS ET DU MATÉRIEL DIDACTIQUE	4,22	3,28	2,16	1,96	2,77
ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	4,17	3,00	2,20	2,00	2,72
ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS	3,78	3,00	2,24	2,04	2,66
AIDE INDIVIDUELLE	2,83	2,39	1,80	1,72	2,12
RECHERCHE ET EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUES	4,28	3,94	2,88	2,60	3,31
MOYENNE	4,03	3,16	2,28	2,04	2,76

Dans la première colonne, tous les scores moyens sont supérieurs à 3, sauf pour ce qui concerne l'activité "aide individuelle". De même, dans la deuxième colonne, sauf aussi pour cette activité, tous les scores moyens sont égaux ou supérieurs à 3. Dans les 3 dernières colonnes, par contre, tous les scores sont inférieurs à 3.

Le regroupement des colonnes 1 et 2 d'une part et 3 et 4 d'autre part met en évidence la différence entre l'importance accordée à la coordination intra-disciplinaire et à la coordination inter-disciplinaire.

Tableau 10: Scores moyens regroupés

REGROUPEMENTS / CONTENU	MÊME COURS ET MÊME MATIÈRE	MÊME SECTEUR ET AUTRES SECTEURS	MOYENNE
PRÉPARATION DES PLANS DE COURS	4,09	2,16	2,98
PRÉPARATION DES COURS ET DU MATÉRIEL DIDACTIQUE	3,75	2,06	2,77
ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE	3,58	2,10	2,72
ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT	3,39	2,14	2,66
AIDE INDIVIDUELLE	2,61	1,76	2,12
RECHERCHE ET EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUES	4,11	2,74	3,31
MOYENNE	3,58	2,16	2,76

3.1.3.4 Le contenu et les regroupements par matières

Le tableau 11 présente l'importance accordée aux différents regroupements par matières. Les enseignants de philosophie obtiennent un score moyen global (3,4) beaucoup plus élevé que celui des autres matières. Suivent, avec des scores moyens assez semblables, les enseignants de français (2,79), de mathématiques (2,75) et de sciences (2,61) et, assez loin derrière, ceux d'arts et lettres et de sciences humaines (2,28)[1].

Tableau 11: Scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon les regroupements (par matières)

REGROUPEMENT \ MATIÈRES	PHILOSOPHIE	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	SCIENCES	SCIENCES HUMAINES ARTS ET LETTRES	MOYENNE
MÊME COURS	4,58	4,11	3,96	3,74	NR	4,03
MÊME MATIÈRE	4,17	2,94	2,88	2,83	NR	3,16
MÊME SECTEUR	2,75	2,06	2,00	1,90	2,64	2,28
AUTRES SECTEURS	2,21	2,06	2,17	1,90	1,92	2,04
MOYENNE	3,40	2,79	2,75	2,61	2,28	2,76

Pour toutes les matières où ce genre de coordination est possible, la coordination avec des enseignants donnant un même cours est jugée plus importante que celle qui peut se faire entre enseignants de même

(1) Comme il n'y a que deux enseignants en arts et lettres, nous les avons regroupés avec ceux de sciences humaines.

discipline (cours différents). Pour ce qui est des deux autres types de regroupements, les enseignants de philosophie, d'arts et lettres et de sciences humaines accordent une plus grande importance à la coordination avec des enseignants de même secteur; en français, on accorde à ce regroupement une importance égale à la coordination intersectorielle alors que pour les autres matières, on accorde plus d'importance à cette dernière.

Quand on considère maintenant l'importance accordée à la coordination selon le contenu (tableau 12), on constate qu'en philosophie, tous les scores moyens sont égaux ou supérieurs à 3, alors qu'en français, en sciences et en mathématiques, seules les activités "préparation des plans de cours" et "recherche et expérimentation pédagogiques" obtiennent ce même résultat. Cette dernière activité obtient un score égal à 3 en arts et lettres et en sciences humaines.

3.1.4 Les objectifs de la coordination

Plus de la moitié des répondants ont identifié comme objectif de la coordination le perfectionnement des enseignants au moyen d'échanges portant surtout sur les méthodes d'enseignement et sur les activités d'apprentissage. Un répondant y voit un

Tableau 12: Scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon le contenu (par matières)

MATIÈRES / CONTENU	PHILOSOPHIE	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	SCIENCES	SCIENCES HUMAINES ARTS ET LETTRES	MOYENNE
PREPARATION DES PLANS DE COURS	3,44	3,06	3,00	3,00	3,37	2,98
PREPARATION DE COURS ET DU MATÉRIEL DIDACTIQUE	3,75	2,50	2,56	2,75	2,07	2,77
EVALUATION DES APPRENTISSAGES	3,25	2,50	2,75	2,57	2,57	2,72
EVALUATION DES ENSEIGNEMENTS	3,31	2,50	2,75	2,57	2,07	2,66
AIDE INDIVIDUELLE	3,00	2,50	2,19	1,68	1,64	2,12
RECHERCHE ET EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUES	3,75	3,50	3,25	3,18	3,00	3,31
MOYENNE	3,40	2,79	2,75	2,61	2,28	2,76

moyen de développer la solidarité entre enseignants alors qu'un autre voit dans la coordination un moyen de s'informer et de s'ajuster (voir tableau 13).

Les répondants se sont, le plus souvent, contentés d'énoncés généraux pour ce qui concerne les objectifs de la coordination visant les enseignants eux-mêmes. Ils sont par ailleurs plus explicites en ce qui a trait aux objectifs relatifs aux apprentissages des élèves.

L'uniformisation est l'objectif qui a été identifié par le plus grand nombre de répondants. On vise à ce chapitre tantôt les contenus de cours, tantôt les exigences de travail et les

Tableau 13: Distribution des répondants selon les objectifs visés par la coordination (par matières)

OBJECTIFS \ MATIERES	PHILOSOPHIE	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	SCIENCES	SCIENCES HUMAINES ARTS ET LETTRES	TOTAL
PERFECTIONNEMENT	2	3	2	4	3	16
UNIFORMISER L'ENSEIGNEMENT:						
— CONTENUS DES COURS		3	3	2	1	8
— EXIGENCES DE TRAVAIL ET CRITÈRES D'ÉVALUATION		1	1	1	1	4
ÉVITER LES RÉPÉTITIONS	3		1		3	7
ASSURER LA COMPLÉMENTARITÉ	1	1		3	2	7
ÉVITER LES CONTRADICTIONS					4	4
VARIER LES APPROCHES				1	2	3

critères d'évaluation. Cet objectif préoccupe davantage les enseignants qui sont susceptibles de donner le même cours qu'un collègue que les enseignants d'arts et lettres et de sciences humaines.

La coordination apparaît à 8 répondants comme un moyen d'éviter les répétitions entre cours différents. On retrouve cet objectif surtout en sciences humaines et en philosophie; la chose n'a d'ailleurs pas de quoi surprendre: c'est en effet dans ces matières qu'on est le plus susceptible de rencontrer le problème de répétition puisque les mêmes thèmes sont souvent abordés dans des cours différents.

La complémentarité entre les cours a été identifiée comme objectif par 7 répondants. Parmi ceux-là, 4 ont précisé leur pensée en soulignant la nécessité de coordonner les cours qui forment une séquence pour s'assurer d'une formation similaire des élèves, quel que soit l'enseignant avec qui ils suivent leurs cours.

L'objectif "éviter les contradictions" a été identifié par 5 répondants. Enfin, 4 enseignants trouvent que la coordination peut permettre une plus grande variété d'approches pédagogiques pour les élèves.

Pour amener les enseignants à préciser davantage leur pensée sur les objectifs, nous leur avons demandé s'il y avait des problèmes qui, à leur avis, pourraient être résolus par la coordination entre enseignants. Comme le révèle le tableau 14, les réponses recoupent en partie les objectifs. Les réponses sont toutefois plus diversifiées. De toutes les questions ouvertes, c'est celle qui a fait l'objet du moins de commentaires. Notons que 2 enseignants n'ont rien répondu à cette question et que 4 répondants ont dit ne voir aucun problème que la coordination entre enseignants pourrait résoudre.

3.1.5 Les conditions

Nous traiterons ici des obstacles et des inconvénients relatifs à la coordination ainsi que des facteurs qui sont susceptibles de la favoriser selon les enseignants.

Tableau 14: Distribution des répondants selon les problèmes que pourrait résoudre la coordination (par matières)

MATIÈRES / PROBLÈMES	PHILOSOPHIE	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	SCIENCES	SCIENCES HUMAINES ARTS ET LETTRES	TOTAL
RÉPÉTITION DE CONTENUS	1	1		1	2	5
TROP GRANDE DIVERGENCE DES EXIGENCES DE TRAVAIL			1	2	1	4
MAUVAISE PLANIFICATION DES CONTRÔLES ET EXAMENS		1			2	3
CONTRADICTION ENTRE LES COURS	1	1				2
MÉCONTENTEMENT DES ÉLÈVES				1		1
MANQUE D'UNIFORMITÉ DES CONTENUS DE COURS			1	1		2
PAS DE PROBLÈMES	1	1	1		1	4
NR				1	1	2

On peut regrouper les obstacles identifiés par les enseignants en 2 grandes catégories (voir tableau 15): d'une part ceux qui sont de nature institutionnelle et d'autre part, ceux qui concernent les personnalités. Au chapitre des obstacles institutionnels, on trouve en premier lieu le manque de temps; pour 10 des répondants, le nombre de préparations, la participation à des comités et les heures de présence au bureau leur laisse trop peu de temps pour se coordonner avec leurs collègues. Par ailleurs, 6 enseignants voient dans l'horaire actuel un obstacle à la coordination; selon leur dire, il leur est difficile de trouver des périodes où ils peuvent rencontrer leurs collègues. Enfin, 3 enseignants d'arts et lettres et de sciences humaines voient dans le fait qu'ils sont seuls dans leur matière l'obstacle majeur à la coordination.

Tableau 15: Distribution des répondants selon les obstacles à la coordination (par matières)

MATIÈRES / OBSTACLES	PHILOSOPHIE	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	SCIENCES	SCIENCES HUMAINES ARTS ET LETTRES	TOTAL
MANQUE DE TEMPS	3	3		1	3	10
HORAIRES	1		2	3		6
SEUL DANS UNE MATIÈRE					3	3
ABSENCE DE VOLONTÉ DE SE COORDONNER	1	1	1	2	1	6
ABSENCE DE CENTRES D'INTÉRÊTS COMMUNS	1				1	2
ABSENCE D'AFFINITÉS ENTRE ENSEIGNANTS			1	1		2
NR		1		1		2

La seconde série d'obstacles concerne les personnalités. On parle ici du manque de volonté réelle de se coordonner, de l'absence de centres d'intérêts communs ou d'affinités entre les enseignants.

Il est intéressant de constater dans le tableau 16 que 9 répondants ne voient aucun inconvénient à se coordonner - nous ne concluons évidemment pas qu'ils y voient des avantages - . Par contre, pour 3 répondants, la coordination amène une perte d'autonomie; 5 répondants considèrent par ailleurs qu'elle est une perte de temps et 5 trouvent qu'elle exige trop de temps. Comme c'était le cas pour les problèmes que peut résoudre la coordination, les répondants semblent être passés très rapidement sur la question des inconvénients.

Tableau 16: Distribution des répondants selon les inconvénients de la coordination (par matières)

MATIÈRES / INCONVÉNIENTS	PHILOSOPHIE	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	SCIENCES	SCIENCES HUMAINES ARTS ET LETTRES	TOTAL
AUCUN INCONVÉNIENT		2	1	2	4	9
DIMINUE L'AUTONOMIE			2		1	3
FAIT PERDRE DU TEMPS	1	1		3		5
EXIGE TROP DE TEMPS	3			1	1	5

La majorité des répondants à la question 38, soit 14 sur 23, considèrent que la coordination devrait être incluse dans la tâche. La position des enseignants de philosophie et de français est nettement tranchée alors que dans les autres matières, on est divisé.

Tableau 17: Distribution des répondants pour la question 38 (par matières)

INCLUSION DANS LA TÂCHE / MATIÈRES	OUI	NON
PHILOSOPHIE	4	0
FRANÇAIS	3	0
MATHÉMATIQUES	1	3
SCIENCES	3	3
SCIENCES HUMAINES ARTS ET LETTRES	3	3
TOTAL	14	9

Après avoir fait passer le questionnaire, nous avons constaté une ambiguïté dans la question 38. Pour certains, inclure la coordination dans la tâche signifie une obligation de se coordonner; pour d'autres toutefois, l'inclusion dans la tâche laisse la liberté de se coordonner ou non.

Pour les enseignants de philosophie et de français, c'est aux enseignants seuls qu'il revient de décider sur quoi et avec qui les enseignants doivent se coordonner (tableaux 18 et 19). Comme pour la question de l'inclusion dans la tâche, exception faite des enseignants de français et de philosophie, les points de vue sont partagés; certains considèrent en effet que les décisions devraient être prises conjointement par les enseignants et la direction.

Pour ce qui concerne les conditions qui favoriseraient la coordination, les enseignants en ont identifié 7 (tableau 20). Alléger la tâche et modifier les horaires sont les 2 conditions qui ont été identifiées le plus souvent. Quatre répondants ont pour leur part souligné que pour en arriver à une meilleure coordination, il fallait changer les mentalités et briser l'isolement dans lequel se trouvent les enseignants. Enfin, certains ont proposé des moyens concrets comme: nommer un responsable de la coordination, accorder plus de temps à la coordination durant les journées pédagogiques de mai-juin, revenir à la structure par secteurs ou adopter une structure par programmes.

Tableau 18: Distribution des répondants pour la question 39 (par matières)
"Qui devrait décider sur quoi doit porter la coordination?"

MATIÈRES \ DÉCIDE SUR QUOI	LES ENSEIGNANTS	LA DIRECTION	LES ENSEIGNANTS ET LA DIRECTION
PHILOSOPHIE	4	0	0
FRANÇAIS	3	0	0
MATHÉMATIQUES	3	0	1
SCIENCES	5	0	2
SCIENCES HUMAINES ARTS ET LETTRES	2	0	5
TOTAL	17	0	8

Tableau 19: Distribution des répondants pour la question 40 (par matières)
"Qui devrait décider avec qui les enseignants doivent se coordonner?"

MATIÈRES \ DÉCIDE AVEC QUI	LES ENSEIGNANTS	LA DIRECTION	LES ENSEIGNANTS ET LA DIRECTION
PHILOSOPHIE	4	0	0
FRANÇAIS	3	0	0
MATHÉMATIQUES	3	0	1
SCIENCES	4	0	3
SCIENCES HUMAINES ARTS ET LETTRES	3	0	4
TOTAL	17	0	8

Tableau 20: Distribution des répondants selon les conditions qui favoriseraient la coordination (par matières)

CONDITIONS \ MATIÈRES	PHILOSOPHIE	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	SCIENCES	SCIENCES HUMAINES ARTS ET LETTRES	TOTAL
ALLÈGEMENT DE LA TÂCHE	4	1	1	3	1	10
NOUVEL HORAIRE	1	1	1	1	3	7
CHANGEMENT DE MENTALITÉS		2		1	1	4
NOMINATION D'UN RESPONSABLE					3	3
JOURNÉES PÉDAGOGIQUES			1	1	1	3
STRUCTURE PAR SECTEURS			1			1
STRUCTURE PAR PROGRAMMES					1	1

3.1.6 Conclusions

Au terme de cette analyse de données, il est possible de mettre en évidence certaines grandes conclusions.

1- Le temps consacré à la coordination durant la session d'automne 1983 varie considérablement d'un enseignant à l'autre. C'est en philosophie et en français que les enseignants ont mis le plus de temps à se coordonner.

2- Les enseignants qui sont seuls dans leur discipline accordent beaucoup moins d'importance à la coordination que les autres.

3- Pour l'ensemble des répondants, l'ordre d'importance accordée à la coordination selon le contenu est le suivant:

a) Recherche et expérimentation pédagogiques
b) Préparation des plans de cours
c) Préparation des cours et du matériel didactique
d) Évaluation des apprentissages
e) Évaluation des enseignements
f) Aide individuelle

Cet ordre peut varier quelque peu d'une matière à l'autre; les 3 premières activités occupent toutefois toujours les 3 premières places.

4- C'est surtout avec des collègues donnant un même cours ou enseignant la même matière que les enseignants jugent important de se coordonner.

5- Les principaux objectifs visés par la coordination sont les suivants:

- Assurer le perfectionnement des enseignants;
- Uniformiser l'enseignement;
- Éviter les répétitions;
- Assurer une complémentarité des cours.

6- Les obstacles à la coordination les plus fréquemment identifiés sont:

- Le manque de temps;
- L'horaire;
- Les mentalités des enseignants.

7- Une majorité d'enseignants croient que la coordination devrait être incluse dans la tâche; il y a toutefois ambiguïté à savoir si elle devrait être obligatoire ou non.

8- Pour certains, c'est aux enseignants seuls qu'il revient de décider sur quoi et avec qui les enseignants devraient se coordonner et tous les enseignants de philosophie et de français sont de ceux-là. Pour d'autres, la responsabilité devrait être partagée avec la direction.

9- Un allègement de la tâche et un nouvel horaire sont les conditions que les répondants ont identifiées le plus souvent pour favoriser la coordination.

3.2 Les réponses de la direction

Nous examinerons ici les réponses que nous ont fournies le directeur et le directeur-adjoint par le biais du questionnaire (questions 8 à 41) et lors des entrevues que nous avons menées auprès d'eux.

3.2.1 Les regroupements, le contenu et les objectifs

Comme on peut le constater au tableau 21, la direction obtient un score moyen global de 3,03[1]. La direction considère par ailleurs qu'il n'y a pas de nécessité absolue que les enseignants se coordonnent entre eux. Par contre, si rien n'est absolument nécessaire, rien n'est non plus totalement inutile.

---

[1] Tous les scores du tableau représentent la moyenne des réponses du directeur et du directeur-adjoint.

Tableau 21: Scores moyens de l'importance accordée à la coordination selon le contenu et les regroupements (direction du collégial)

REGROUPEMENTS / CONTENU	MÊME COURS	MÊME MATIÈRE	MÊME SECTEUR	AUTRES SECTEURS	MOYENNE
PRÉPARATION DES PLANS DE COURS	4,0	4,0	3,5	3,0	3,62
PRÉPARATION DES COURS ET DU MATÉRIEL DIDACTIQUE	3,5	3,5	2,5	2,0	2,87
ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	3,5	3,5	3,0	2,0	3,00
ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS	3,0	3,0	3,0	2,5	2,87
AIDE INDIVIDUELLE	3,0	2,5	2,5	2,0	2,50
RECHERCHE ET EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUES	3,5	3,5	3,5	3,0	3,37
MOYENNE	3,41	3,33	3,00	2,41	3,03

La direction accorde la plus grande importance à la coordination entre enseignants qui dispensent un même cours (score moyen de 3,41) puis entre enseignants d'une même discipline (3,33); suit la coordination entre enseignants de mêmes secteurs (3,00) et de secteurs différents (2,41).

Pour la direction, la coordination portant sur la recherche et l'expérimentation pédagogiques et sur la préparation des plans de cours occupe les premières places en ce qui regarde le contenu de la coordination. La direction voit, dans la première, un moyen privilégié d'assurer le dynamisme du milieu et dans la seconde, la base dont dépend en très large partie l'enseignement qui sera effectivement dispensé. La direction reconnaît aussi

l'importance, à un degré moindre toutefois, de la coordination portant sur la préparation du matériel didactique et des cours et sur l'évaluation des apprentissages et de l'enseignement. Elle voit par ailleurs moins d'utilité à la coordination de l'aide individuelle que font les enseignants durant les heures de présence à leur bureau.

Pour le directeur et le directeur-adjoint, la coordination entre enseignants vise 5 objectifs:

1- Uniformiser

En se coordonnant, les enseignants devraient chercher à uniformiser dans une certaine mesure leurs exigences en ce qui concerne la charge de travail des élèves et les critères d'évaluation. De trop grandes disparités à ces chapitres peuvent être source d'iniquité; certains élèves, qui suivent un cours avec un enseignant exigeant, doivent fournir beaucoup plus de travail que d'autres pour obtenir les mêmes résultats (et parfois des résultats inférieurs). Des différences dans la façon de corriger peuvent également pénaliser les élèves en ce qui concerne leur entrée à l'université; par exemple, un élève fort qui suit le cours d'un enseignant qui corrige "largement" obtiendra une cote Z[1] plus faible que celle qu'il aurait obtenue avec un autre.

---

[1] Dans beaucoup de facultés, l'acceptation des candidats se fait à partir du calcul de la cote Z, c'est-à-dire: $\frac{\text{écart à la moyenne}}{\text{écart-type}}$.

En plus d'être source d'iniquité dans le traitement des élèves, un manque d'uniformité dans les exigences de travail et les critères d'évaluation génère, on l'imagine bien, de l'insatisfaction chez les élèves, ce qui amène un climat peu propice à l'apprentissage; les comparaisons auxquelles se livrent forcément les élèves, lorsqu'elles parviennent aux oreilles des enseignants, n'améliorent en rien le climat de travail.

2- Assurer la complémentarité des cours

Cet objectif est particulièrement important pour les cours qui forment une séquence et qui sont donnés par des personnes différentes - et c'est le cas dans toutes les matières à l'exception des arts et lettres et des sciences humaines -. Il est évident que les élèves ayant suivi un premier cours avec des enseignants différents devraient accéder au deuxième cours avec sensiblement le même bagage. La direction juge donc important que les enseignants d'une même discipline se coordonnent à tout le moins sur les contenus des cours et sur les objectifs d'apprentissage. Or, tel ne serait pas toujours le cas présentement, un enseignant se trouvant souvent devant des élèves qui, dans un cours préalable, ont vu des choses passablement différentes selon la personne avec laquelle ils ont suivi ce cours.

3- Éviter les répétitions de contenus

Cet objectif vise plus particulièrement la philosophie et les sciences humaines. Ces cours sont en effet plus susceptibles que les autres de donner naissance à des répétitions de contenu. A titre d'exemple, on peut considérer le concept de culture abordé dans les cours de philosophie, d'anthropologie, de sociologie et de psychologie, de même que l'évolution de l'homme dont on parle en anthropologie et en philosophie. Sans affirmer qu'il y a effectivement, à l'heure actuelle, un problème de répétition de contenu entre les cours, la direction voit dans la coordination entre enseignants un moyen privilégié pour s'assurer que les élèves ne voient pas les mêmes choses dans des cours différents.

4- Éviter la monotonie des approches pédagogiques

La coordination entre enseignants apparaît à la direction comme un excellent moyen pour amener une diversité des approches pédagogiques et éviter ainsi que les élèves soient sans cesse soumis aux mêmes méthodes et qu'ils aient trop souvent l'occasion de répéter les mêmes activités. Cet objectif est particulièrement important durant les périodes où certaines approches deviennent à la mode (ex: enseignement individualisé, séminaires, études de cas, simulations, etc.). Cet objectif concerne autant la

méthode d'enseignement que les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation.

5- Favoriser le développement des enseignants

Si les 4 premiers objectifs visent les élèves, le cinquième concerne directement les enseignants. La coordination peut favoriser l'échange d'idées et permettre ainsi à chacun de s'enrichir au contact de ses collègues; et la chose est vraie autant pour les connaissances relatives à la matière enseignée que pour les connaissances, les habiletés et les attitudes d'ordre pédagogique. La coordination peut devenir une source de dynamisme pour les enseignants et favoriser l'innovation.

Somme toute, la coordination constitue pour la direction un excellent moyen pour améliorer la qualité des enseignements et, partant, la qualité des apprentissages.

3.2.2 Les conditions

Pour la direction du collégial, le principal obstacle à la coordination entre enseignants réside dans l'absence d'un désir réel, chez plusieurs d'entre eux, de se coordonner avec leurs collègues. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce manque de motivation; la direction souligne entre autres:

- des objectifs "lointains" qui ne débouchent pas sur des actions concrètes;

- des expériences antérieures de coordination malheureuses;
- de mauvaises modalités de fonctionnement des groupes;
- des relations inter-personnelles tendues;
- des divergences d'écoles, de philosophies et de styles.

Un deuxième obstacle à la coordination provient du manque de responsables bien identifiés. Si une telle situation est susceptible d'entraîner des regroupements spontanés, elle ne mène pas toujours à une coordination très systématique et surtout, elle ne permet pas un suivi des activités de coordination. Il arrive ainsi que certaines initiatives, pourtant bien amorcées, n'aient pas de suite, faute de responsable pour mener à bien la tâche entreprise. Il faut mentionner également à ce chapitre les difficultés de fonctionnement que rencontrent les groupes au sein desquels aucun responsable n'est clairement identifié; les enseignants étant jaloux de leur autonomie, ils auront souvent tendance à résister à l'un de leurs pairs qui prend l'initiative, par exemple, de convoquer une réunion ou de proposer des objectifs et des modalités de réalisation.

À la question de savoir si la coordination devrait être incluse dans la tâche des enseignants, la direction répond qu'elle l'est déjà de façon implicite. Pour elle, en effet, les enseignants se doivent de chercher à améliorer la qualité de leur enseignement et la coordination est un moyen, parmi d'autres il va sans dire, d'y parvenir. Il existe donc, selon la direction, une obligation au moins morale pour les enseignants de se

coordonner entre eux. La direction apporte ici des nuances intéressantes. Pour elle en effet, l'obligation de se coordonner est plus pressante pour les enseignants qui dispensent un même cours ou enseignent la même matière que pour les autres. De plus, cette obligation peut varier dans le temps; ainsi, il se peut qu'à certains moments, à cause de problèmes particuliers, les enseignants aient à consacrer plus d'heures et d'efforts à se coordonner qu'en d'autres temps.

À la question de savoir qui doit décider sur quoi et avec qui les enseignants devraient se coordonner, la direction considère qu'il s'agit là d'une responsabilité à partager. La direction considère que les enseignants sont les premiers responsables en ce qui concerne la coordination portant sur un même cours et sur une même discipline; elle se réserve toutefois le pouvoir d'intervenir dans ces domaines. Pour ce qui concerne les questions d'intérêt plus général, susceptibles d'intéresser les enseignants de différentes matières, la direction se réserve le droit de décider avec qui et sur quoi les enseignants devraient se coordonner, en étroite collaboration avec les enseignants eux-mêmes, par le biais de la consultation de la commission pédagogique.

Enfin, pour ce qui concerne les conditions favorables à la coordination, la direction du collégial considère que les enseignants ne vont accepter de se coordonner que s'ils voient les avantages concrets de la coordination et si les avantages

perçus sont plus grands que les inconvénients. Pour en arriver à cela, il faudrait amener les enseignants à se pencher sur les problèmes qu'ils vivent quotidiennement, c'est-à-dire, des problèmes qui touchent de très près leur enseignement, et les amener à définir des objectifs précis, susceptibles d'avoir des retombées pratiques en ce qui regarde la qualité des enseignements et des apprentissages.

L'identification de personnes responsables rendrait par ailleurs la coordination plus efficace. Ces personnes (il pourrait s'agir d'enseignants, de membres de la direction ou encore de professionnels non enseignants) devraient justement voir à bien identifier les problèmes et les objectifs de la coordination et aider les enseignants à travailler en équipe. C'est à eux qu'il reviendrait d'assurer le suivi de la coordination.

3.3 Comparaison entre le point de vue de la direction et celui des enseignants

Suite à notre analyse de données, ils nous reste à mettre en évidence les convergences et les divergences entre le point de vue de la direction et celui des enseignants. Nous traiterons dans un premier temps du contenu, des regroupements et des objectifs pour, dans un deuxième temps, nous attarder aux conditions.

3.3.1 Le contenu, les regroupements et les objectifs

La direction accorde plus d'importance à la coordination que les enseignants avec un score moyen global de 3,03 contre 2,76 pour les enseignants. Il n'y a d'ailleurs rien d'étonnant dans ces résultats; il est en effet tout à fait normal que la

direction, de par sa position, soit plus soucieuse de la coordination que ne le sont les enseignants dont le champ de préoccupation est plus restreint.

L'importance accordée par la direction à la coordination selon le contenu est sensiblement la même que chez les enseignants, avec la différence toutefois que pour la direction, la préparation des plans de cours occupe la première place alors que la recherche et l'expérimentation pédagogiques viennent en deuxième; les résultats sont inversés pour les enseignants. La direction comme les enseignants placent l'activité "aide individuelle" en dernière position alors que les trois autres activités occupent une position intermédiaire. On peut dire que la direction et les enseignants s'entendent sur les contenus à privilégier qui sont, par ordre d'importance:

1- La préparation des plans de cours et la recherche et l'expérimentation pédagogiques;

2- La préparation des cours et du matériel didactique, l'évaluation des apprentissages et l'évaluation des enseignements;

3- L'aide individuelle.

La direction et les enseignants s'entendent également sur les regroupements à privilégier qui sont, encore ici, par ordre d'importance:

1- Les enseignants donnant un même cours;

2- Les enseignants de même discipline (cours différents);

3- Les enseignants de même secteurs (disciplines différentes);

4- Les enseignants de secteurs différents.

Enfin, les principaux objectifs identifiés par la direction et les enseignants sont les mêmes à savoir:

- Favoriser le perfectionnement;
- Éviter les répétitions de contenus;
- Assurer la complémentarité des cours;
- Uniformiser l'enseignement.

Nous pouvons donc affirmer qu'il existe une forte convergence des points de vue considérés en ce qui concerne le contenu, les regroupements et les objectifs de la coordination, et que cette convergence peut servir de base à la coordination du travail des enseignants. De plus, il ressort clairement de l'analyse des points de vue des enseignants et de la direction - de même que de la situation concrète en ce qui concerne la répartition des matières entre enseignants - que la coordination s'accorderait assez mal d'un système unique et rigide applicable à tous; les besoins et la nécessité de se coordonner varient en effet considérablement d'un enseignant à l'autre selon la matière enseignée.

3.3.2 Les conditions

La situation est plus complexe en ce qui regarde les conditions dans lesquelles devrait se faire la coordination puisqu'il existe ici des divergences entre la direction et les enseignants.

Les enseignants et la direction ne s'entendent pas sur ce qui, à l'heure actuelle, constitue des obstacles à la coordination.

Pour les premiers, il y a une forte insistance sur l'horaire et sur l'ampleur de la tâche; par voie de conséquence, il faudrait modifier l'horaire et laisser plus de temps aux enseignants pour que ceux-ci se coordonnent effectivement. Pour la direction, les modifications de l'horaire et de la tâche ne changeraient rien à la situation; ce qu'il faudrait, ce serait plutôt que les enseignants puissent vivre des expériences de coordination significatives (c'est-à-dire ayant des incidences concrètes sur leur travail), qu'il y ait un suivi à ces expériences et qu'on identifie des personnes responsables de la coordination.

Nous ne croyons pas que les enseignants aient beaucoup à redire sur les mesures que propose la direction. On ne peut toutefois pas faire fi de leur point de vue sur le sujet. Devrions-nous proposer que les enseignants consacrent davantage de temps à la coordination, il y a fort à parier que plusieurs invoqueraient l'horaire et la tâche pour s'opposer au changement. C'est là une donnée importante dont il faudra tenir compte dans nos recommandations.

Un second point de divergence entre la direction et les enseignants concerne la responsabilité de la coordination. Pour la direction, il est clair qu'il s'agit là d'une responsabilité à partager avec les enseignants. Pour bon nombre d'enseignants, toutefois, c'est à eux seuls qu'il revient de décider avec qui et sur quoi ils doivent se coordonner. Or, ce dernier point de vue nous paraît

difficilement acceptable et ce, pour trois raisons. Laisser l'entière responsabilité de la coordination aux seuls enseignants équivaudrait à nier le droit de gérance de la direction dans un secteur névralogique de la vie organisationnelle. Ce serait, de plus, risquer d'en arriver à une coordination à courte vue, les enseignants pouvant difficilement avoir une vision aussi englobante des choses que la direction. Enfin, confier un tel pouvoir décisionnel aux seuls enseignants irait à l'encontre du style de gestion que préconise la direction du collégial, entendu que cette dernière consulte très fréquemment les enseignants, mais se réserve la décision finale (voir Therrien,1982)

Pour toutes ces raisons, nous croyons que la responsabilité de la coordination devrait être partagée entre la direction et les enseignants. Nous croyons également que les enseignants qui souhaitent être seuls à décider sur quoi et avec qui ils doivent se coordonner seraient prêts à partager les responsabilités de la coordination avec la direction, pour autant que ces responsabilités soient clairement identifiées; nous nous attarderons à cette question dans le prochain chapitre.

Reste enfin à savoir si la coordination est ou devrait être incluse dans la tâche. Pour la direction, comme on l'a vue, la coordination fait partie intégrante de la tâche d'enseignant puisqu'elle est un moyen d'assurer la qualité de l'enseignement. Pour les enseignants, la chose est moins claire. Nous croyons pour notre part que si l'on ne saurait exclure complètement la

coordination de la tâche des enseignants (ce qui signifierait que la coordination constitue un supplément de tâche et qu'elle dépend exclusivement du bon vouloir des enseignants), on en peut pas non plus l'inclure systématiquement dans la tâche de tous les enseignants; cela reviendrait en effet à exiger le même travail de coordination de la part de tous les enseignants, quelle que soit la matière qu'ils enseignent. Nous devrons donc chercher, dans le prochain chapitre, à clarifier la situation en tentant de trouver un compromis acceptable sur ce point.

4. LES SOLUTIONS

Nous avons donc mis en évidence ce qu'on pourrait appeler une base de coordination, c'est-à-dire:

- des objectifs que l'on juge important d'atteindre;
- un contenu sur lequel on désire se pencher;
- des personnes avec qui on juge important de se coordonner.

Nous avons également mis en évidence certaines divergences entre la direction et les enseignants en ce qui concerne les conditions. Il nous reste donc à trouver les moyens concrets, c'est-à-dire les modalités de gestion, qui vont permettre la réalisation du type de coordination souhaitée et ce, dans des conditions jugées acceptables et favorables par la direction et par les enseignants.

Nous allons dans un premier temps comparer les mérites de 3 approches différentes et nous prononcer sur celle qui nous apparaît la plus appropriée; dans un deuxième temps, nous expliquerons comment l'approche retenue pourrait fonctionner au niveau collégial du Collège de l'Assomption. Nous terminerons avec un plan de mise en oeuvre.

4.1 La coordination par secteurs, par programmes et par projets

4.1.1 Les secteurs

On peut structurer la coordination à partir du regroupement de personnes en unités. C'est ce qui se produit dans le cas des secteurs. On pourrait parler ici d'une base

"fonction" pour utiliser le langage de Mintzberg[1] puisque les enseignants sont regroupés d'après une similitude de fonction (dans le cas qui nous intéresse, la parenté des matières enseignées). Rappelons que les secteurs ont existé au collégial du Collège de l'Assomption de 1972 à 1982 et qu'ils étaient constitués de la façon suivante:

Arts et lettres: français, arts plastiques, anglais, espagnol;

Sciences humaines: philosophie, anthropologie, psychologie, sociologie, économique, politique, administration, histoire, géographie, sciences religieuses;

Sciences: mathématiques, physique, biologie, chimie, informatique.

De toute évidence, le regroupement par secteurs répond mal à ce que nous cherchons. D'une part, il manque de la souplesse nécessaire pour satisfaire aux intérêts diversifiés des enseignants et, ce qui est plus grave, il réunit des personnes qui ne voient pas nécessairement une très grande importance à se coordonner entre elles. Nous croyons donc que, pour l'instant du moins, la coordination en secteurs ne répond pas aux attentes, ni de la direction, ni des enseignants.

Il importe de noter ici qu'au cours des deux dernières années, plusieurs enseignants se sont montrés nostalgiques

---

(1) Voir: Mintzberg (1982), p. 131.

des secteurs et ont dit préférer cette formule à celle des dossiers pédagogiques (voir plus haut, 1.2.2). Sans préjuger du mérite de chacun de ces regroupements, il est bien évident qu'on ne peut sérieusement envisager le retour aux secteurs, du moins dans l'état actuel des choses.

Bien sûr, on pourrait imaginer un regroupement de type départemental, non pas par secteurs, mais par matières; il est bien évident que cette solution n'est pas applicable au Collège de l'Assomption, à cause du petit nombre d'enseignants.

4.1.2 Les programmes

La structure par programmes regrouperait en unités tous les enseignants (de disciplines différentes) qui enseignent aux étudiants inscrits à un même programme d'étude (vg: sciences administratives, sciences, arts et lettres, etc.).

Cette structure qu'on a déjà envisagé de mettre en application au collégial lors de l'étude qui devait, en fin de compte, recommander les dossiers pédagogiques (voir plus haut, 1.2.1), permet une plus grande cohérence et une plus grande complémentarité des cours que suivent les élèves.

Pour les mêmes raisons que nous venons de voir en ce qui concerne les secteurs, la structure par programmes ne correspond pas à ce que nous cherchons. De plus, elle exige une coordination beaucoup plus serrée que celle à laquelle les enseignants sont habitués. En outre, une structure

par programmes entraînerait des problèmes de logistique insurmontables, à cause, encore ici, du nombre très restreint d'enseignants. Enfin, comme on l'a déjà mentionné, la structure des cours, au niveau collégial, n'a pas vraiment été pensée en terme de programme, si l'on entend par là plus que la simple juxtaposition de cours; elle appelle un regroupement départemental plutôt qu'un regroupement par programmes.

4.1.3 Les projets

Comme on l'a déjà mentionné, organiser la coordination nécessite de faire des choix. Si l'on adoptait une structure de coordination par secteurs ou par programmes, on se trouverait alors à faire un choix sur un mode de regroupement particulier. On l'imposerait à tous, en posant comme à priori que ceux qui font partie d'une même unité doivent nécessairement se coordonner entre eux et qu'ils ont avantage à le faire. De plus, comme on ne change pas les structures à tous les 6 mois, c'est un choix que l'on ferait pour une assez longue période de temps.

De toute évidence, un tel choix ne peut répondre aux impératifs de la situation du collégial au Collège de l'Assomption. On l'a vu dans les pages qui précèdent, non seulement le mode de regroupement, mais également le contenu et les objectifs de la coordination ne sauraient être les mêmes pour tous. L'analyse des données que nous avons recueillies, de même que le petit nombre d'enseignants et le mode de répartition des cours démontrent clairement que les besoins et les intérêts en ce qui concerne la coordination peuvent varier considérablement selon

les matières, et qu'ils peuvent également varier d'une session à l'autre.

En fait, plutôt que de faire un choix sur la base du regroupement, il faudrait pouvoir le faire en fonction et des objectifs, et des contenus, et des regroupements, tous à la fois. Il faudrait de plus se donner la liberté de pouvoir refaire fréquemment ces choix en tenant compte des circonstances du moment.

Une coordination par projets laisserait suffisamment de liberté pour pouvoir exercer ce genre de choix. Ce que nous entendons par coordination par projets est en fait une coordination ad hoc. Elle ne part d'aucun à priori en ce qui concerne les objectifs, le contenu ou les regroupements. Elle part plutôt du fait que les besoins de coordination sont diversifiés et changeants. Ainsi, selon les besoins, 2 projets pourront être passablement différents, tant par les personnes qu'ils regroupent que par le contenu sur lequel on se penche et les objectifs qui sont visés. A un moment donné, par exemple, les enseignants de physique décideront de travailler ensemble pour uniformiser la présentation des laboratoires dans leur matière; au même moment, ou à un autre, tous les enseignants de sciences pourront se pencher sur les façons de développer l'esprit scientifique chez leurs élèves.

La coordination par projets, de par sa souplesse, répond bien à ce que nous cherchons. De plus, les enseignants ont déjà l'habitude de fonctionner par projets (dossiers pédagogiques, journées pédagogiques de mai-juin): le mode de coordination que nous proposons s'intègre donc harmonieusement dans le

contexte organisationnel et sa mise en oeuvre ne devrait donc pas poser de problèmes insurmontables. Notons au passage que, contrairement à ce qu'on trouvait pour les dossiers pédagogiques, l'adhésion des enseignants à la coordination devrait, dans la mesure du possible, être libre. Il faudrait donc, à notre avis, éviter d'imposer d'autorité la participation à un projet de coordination à des enseignants qui n'en voient ni la nécessité ni l'intérêt. Cela ne présume en rien toutefois du droit de la direction d'intervenir lorsque la situation l'exige (vg. problèmes particuliers dans une matière, nouveaux programmes, etc.)

Enfin, il est possible de mettre sur pied sans trop de frais des modalités de gestion d'une coordination par projets qui tiennent compte à la fois des attentes de la direction et des enseignants. Nous allons donc, dans la section qui suit, nous attarder à préciser ces modalités de gestion.

4.2 Modalités de gestion de la coordination par projets

Nous allons d'abord nous attarder sur les différentes phases de la gestion par projets à savoir:

- L'incitation;
- La présentation des projets;
- L'acceptation et l'autorisation;
- La réalisation;
- La présentation des résultats;
- La diffusion.

Nous nous pencherons ensuite sur 4 points de la gestion qui englobent ces phases:

- Les ressources;
- La coordination entre les projets;

- Le partage des responsabilités;
- La tâche des enseignants.

4.2.1 L'incitation

Nous ne croyons pas que la seule invitation à présenter des projets de coordination suffise à générer de tels projets. Pour que la coordination devienne réalité, il faut penser à des mécanismes incitatifs, à des moyens d'animation par lesquels les enseignants seraient amenés à se pencher sur des problèmes communs et à se définir ensemble des objectifs. Il y aurait avantage à prévoir des périodes spécifiques réservées à cette animation. Les modalités elles-mêmes pourraient prendre des formes diverses: brain-storming, ateliers, rencontres avec collègues d'autres collèges, diffusion d'information écrite, etc.

4.2.2 La présentation des projets

Le soin avec lequel sont préparés les projets constitue un gage de succès. Afin de faciliter la préparation des projets, nous suggérons l'utilisation d'un formulaire du même type que celui qui a été utilisé lors des journées pédagogiques de mai-juin 1984 pour la présentation de projets (voir annexe 6). Il est extrêmement important que ce formulaire soit simple et facile d'utilisation et il faudrait éviter à tout prix que les personnes qui ont à présenter un projet y voient une tâche fastidieuse et inutile.

Une attention particulière devrait être accordée à la définition des problèmes et des objectifs; très souvent en effet, ces phases sont escamotées et on se trouve alors à travailler sur un sujet sans trop savoir pourquoi on le fait ni ce que l'on recherche. Une définition claire des problèmes et la rédaction d'objectifs spécifiques faciliteraient beaucoup la coordination.

On fixerait une date limite pour la présentation de projets à chacune des sessions (été, automne et hiver). Un projet pourrait évidemment couvrir plus d'une session.

Mentionnons enfin que l'initiative de présenter un projet n'a pas à être réservée aux seuls enseignants et que la direction autant que les professionnels non enseignants pourraient prendre une telle initiative.

4.2.3 L'acceptation et l'autorisation

Comme les projets de coordination sont susceptibles d'exiger des ressources (nous en reparlerons plus loin), il apparaît normal que les promoteurs reçoivent une autorisation avant de procéder. C'est à la direction qu'il revient de donner cette autorisation. Elle pourrait le faire après consultation de la commission pédagogique. Cette dernière devrait donc à date fixe procéder à l'évaluation des projets à partir de critères comme:

- La pertinence des objectifs poursuivis;
- La cohérence de la démarche;

- La faisabilité;
- Les impacts dans le milieu.

L'autorisation pourrait prendre la forme d'un contrat entre la direction et les enseignants promoteurs du projet.

4.2.4 La réalisation

Une fois le projet autorisé, les personnes qui y participent devraient, à notre avis, jouir d'une grande autonomie de travail et c'est à la personne identifiée comme superviseur (voir 4.2.9) du projet qu'il reviendrait d'assurer la bonne marche des activités. Des rencontres entre les superviseurs de projets assureraient la coordination entre les projets (voir 4.2.8).

4.2.5 La présentation des résultats

Les résultats de la coordination devraient faire l'objet d'une présentation écrite, si sommaire soit-elle. Cette présentation pourrait revêtir des formes diverses selon la nature même du projet de coordination (simple rapport d'activités, rapport de recherche, plan de cours, cahier de laboratoire, etc.).

Dans tous les cas, le rapport ferait un rappel des objectifs qui étaient poursuivis et en évaluerait au moins sommairement l'atteinte. On pourrait également en profiter pour évaluer les modalités de fonctionnement de l'équipe et le degré de satisfaction des membres.

Les rapports seraient remis à la commission pédagogique qui prendrait ainsi connaissance de l'ensemble des activités

de coordination et serait en mesure de faire les recommandations qu'elle juge à propos.

4.2.6 La diffusion

Certains rapports seraient sans doute susceptibles d'intéresser des collègues et de susciter chez eux des projets. Un effort devrait donc être fait pour diffuser ces rapports au collège même. On pourrait également songer à une diffusion plus large, dans d'autres collèges, soit par le biais du réseau Performa, ou encore par le CADRE. Notons au passage que la publication de ces rapports constituerait un excellent moyen de valoriser la coordination.

4.2.7 Les ressources

Le programme que nous proposons exige évidemment qu'on y consacre des ressources; il peut s'agir de temps, de ressources humaines et de ressources matérielles et financières. Nous nous contenterons ici d'aborder les deux derniers types de ressources; la question du temps sera traitée à la section 4.2.10.

Au chapitre des ressources humaines, on peut penser à un support clérical et technique et à un support d'expertise. Le premier ne présente aucun problème et les ressources en place (secrétariat du collégial, bibliothèque et audio-visuel) sont suffisantes. La situation est toutefois différente en ce qui concerne le support d'expertise. Il y aurait de nets avantages à ce que les enseignants aient à leur disposition

une personne-ressource qui aurait comme fonction:

- de susciter l'intérêt pour la coordination;
- d'assister les enseignants dans la présentation, la réalisation et l'évaluation des projets de coordination;
- d'assurer la diffusion des rapports de coordination.

On conçoit aisément l'importance d'une telle personne quand on considère que dans le système que nous préconisons, la coordination repose en grande partie sur une adhésion libre des enseignants. Dans un tel contexte, il faut pouvoir compter sur un leadership solide capable d'insuffler et de maintenir le dynamisme nécessaire à la réalisation de projets de coordination.

On pourrait très bien confier la fonction d'agent de coordination à un enseignant en le libérant du quart de sa tâche pour effectuer son travail. Il y aurait avantage à jumeler cette fonction à celle de répondant local du programme Performa (pour laquelle une libération du quart de la tâche est déjà prévue). Ce dernier point paraît particulièrement à propos puisque, d'une part, comme on le verra plus loin, il entraîne une économie financière et que d'autre part, il permettrait à la personne en poste d'être en contact avec les conseillers pédagogiques d'une vingtaine de collèges du Québec.

Il nous apparaît également important que l'agent enseigne à demi-temps; il resterait ainsi en contact avec l'enseignement

et, de plus, en étant à l'emploi du Collège à temps plein, il serait largement disponible aux enseignants. Il relèverait évidemment du directeur du niveau collégial.

Les ressources matérielles exigées par le programme que nous présentons sont minimes; tout au plus, peut-on penser à des locaux de réunion, dont le collégial est abondamment pourvu.

Il reste la question des ressources financières. A ce chapitre, il existe une politique de la recherche et de l'innovation pédagogiques qui prévoit l'allocation de crédits pour encourager les enseignants à présenter des projets. Les sommes consenties à ce programme totalisent environ 1 500$ par année. Nous ne croyons pas opportun d'accorder ces allocations pour les projets de coordination; une telle pratique contribuerait en effet à faire voir la coordination comme un supplément de tâche. De plus, à cause du budget minime, on ne pourrait accorder des crédits qu'à un très petit nombre de projets. Il va cependant de soi que toutes les dépenses encourues (papeterie, déplacement, etc.) seraient couvertes par le Collège.

Toujours au chapitre des ressources financières, la création d'un poste d'agent de coordination s'avérerait une mesure économique. Présentement, le poste de répondant local

occupe un enseignant au quart de sa tâche. De plus, il était prévu que deux enseignants soient également libérés du quart de leur tâche pour s'occuper des dossiers pédagogiques. En abolissant ces deux derniers postes et en jumelant celui de l'agent de coordination à celui de répondant local pour créer un poste à demi-temps, on se trouverait à économiser le quart d'un salaire.

4.2.8 La coordination entre les projets

La coordination entre les projets pourrait se faire de façon extrêmement simple. Les points de coordination sont peu nombreux et se limitent pratiquement à l'utilisation des supports techniques et cléricaux. Nous préconisons donc une coordination ad hoc, selon les besoins, qui serait assurée par la direction du collégial et qui viserait à une répartition harmonieuse et équitable des ressources.

4.2.9 Le partage des responsabilités

Comme on l'a déjà mentionné, dire que les responsabilités de la coordination seront partagées entre la direction et les enseignants n'est pas suffisant; il faut spécifier la nature de ces responsabilités et indiquer à qui elles appartiennent.

Notons qu'il s'agit ici des responsabilités formelles. Pour ce qui est de la responsabilité morale, elle doit bien sûr être assumée par tous si l'on considère que la coordination est un moyen pour améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

De toute évidence, c'est à la direction du collégial qu'appartient l'ultime responsabilité de la coordination qui fait partie intégrante de la fonction de gestion. De plus, comme on l'a déjà mentionné, la direction possède une vue d'ensemble des activités que n'ont généralement pas les enseignants. Il reviendrait donc à la direction de s'assurer que la coordination s'effectue, c'est-à-dire de mettre en oeuvre des moyens d'offrir des ressources et d'assurer un contrôle des activités de coordination. C'est évidemment elle aussi qui devrait autoriser les projets, assurer la coordination entre les projets et voir à ce que soit évalué l'ensemble du programme.

Les enseignants auraient pour leur part la responsabilité de présenter des projets de coordination, de les réaliser et d'en évaluer les résultats. Cette responsabilité, ils la partageraient avec la direction qui, elle aussi, pourrait participer activement à des projets spécifiques. Il y aurait avantage à identifier, et ce, dès la phase de la présentation, un superviseur de projet; celui-ci en plus de diriger son équipe, devrait participer aux activités de coordination entre les projets dont la direction assumerait la responsabilité.

C'est à la commission pédagogique qu'il reviendrait d'évaluer les projets et d'en recommander l'acceptation ou le refus et l'autorisation de procéder serait accordée par la direction.

Enfin, l'agent de coordination se chargerait de l'animation; il aurait aussi à assister les enseignants et la direction

à toutes les étapes des projets et devrait assurer la diffusion des résultats.

Dans le tableau 22, nous présentons ce partage des responsabilités. Il faut le considérer comme une première tentative; la pratique devrait permettre de raffiner et de préciser ce partage des responsabilités.

Tableau 22: Partage des responsabilités de la coordination par projets

RESPONSABLES / OBJETS	DIRECTION DU COLLÉGIAL	COMMISSION PÉDAGOGIQUE	AGENT DE COORDINATION	ENSEIGNANTS+SUPERVISEUR DU PROJET
ENSEMBLE DU PROGRAMME DE COORDINATION PAR PROJETS	X			
PRÉSENTATION DES PROJETS	X			X
RECOMMANDATION DE L'ACCEPTATION DES PROJETS		X		
AUTORISATION	X			
RÉALISATION ET ÉVALUATION DES PROJETS	X			X
COORDINATION ENTRE LES PROJETS	X			
ANIMATION ET ASSISTANCE			X	
DIFFUSION DES RÉSULTATS			X	

4.2.10 La tâche des enseignants

Les enseignants devraient-ils faire plus de coordination qu'ils n'en font présentement, il leur faudra évidemment

y consacrer du temps. Cela soulève deux points que nous avons mentionnés précédemment, à savoir, l'horaire et l'ampleur de la tâche.

Pour que les enseignants puissent se coordonner, il faut qu'ils soient capables de se rencontrer. Selon les dires de plusieurs, l'horaire, tel qu'il existe présentement, ne facilite pas ces rencontres, et certains ont suggéré de le modifier. Or, modifier l'horaire n'est pas une mince tâche puisque pour y arriver, il faut tenir compte entre autres choses, de l'horaire du secondaire, des heures d'ouverture de la cafétéria et de l'horaire des autobus scolaires. Il serait d'ailleurs irréaliste de penser, pour l'instant du moins, à une modification d'horaire puisqu'une telle modification a été faite l'an dernier. Nous croyons pour notre part que l'horaire ne constitue pas un obstacle à la coordination. A l'heure actuelle, les enseignants disposent de deux périodes de 50 minutes durant la semaine, ainsi que du vendredi après-midi où il n'y a aucun cours. Le vendredi après-midi paraît particulièrement propice aux réunions de coordination et il avait d'ailleurs été libéré pour permettre ce genre de travail. Beaucoup ont, depuis, pris l'habitude de considérer cette période comme un congé et c'est cette attitude qu'il faudrait à notre avis modifier. En somme, nous croyons que l'horaire, tel qu'il existe présentement, fournit amplement l'occasion aux enseignants de se réunir.

La coordination exige évidemment que les enseignants y consacrent du temps. Or, on l'a vu précédemment aussi, plusieurs considèrent que leur tâche actuelle est trop lourde pour leur permettre de se coordonner. La direction du collégial voit cependant la chose d'un tout autre oeil. Nous n'avons pas l'intention de trancher le litige. Il est par contre évident qu'introduire des nouveaux mécanismes de coordination augmente effectivement le nombre d'heures de travail et qu'un tel argument peut facilement être invoqué pour résister à la coordination. Pour éviter une telle résistance, nous croyons que la coordination pourrait être compensée par une diminution des heures de présence au bureau (par exemple, une heure par semaine)[1].

Dans le même ordre d'idées, on pourrait songer à confier les projets d'apprentissage en équipe et la participation à des comités à des enseignants qui ne travaillent pas à des projets de coordination.

Cette formule aurait l'avantage d'assurer une certaine équité entre ceux qui, par la force des choses, doivent consacrer du temps à la coordination (par exemple les enseignants qui donnent un même cours ou enseignent la même matière) et ceux pour qui la coordination est moins utile. Il n'est évidemment pas question d'établir une équité absolue où tous les

(1) L'Association des éducateurs préconise d'ailleurs une telle mesure dans ses négociations avec le Collège pour compenser pour la participation des enseignants à des projets d'apprentissage en équipe et à des comités.

enseignants consacreraient le même nombre de minutes à leur tâche, mais plutôt d'en arriver à un certain équilibre.

Envisagée sous cet angle, la coordination devient donc partie intégrante de la tâche des enseignants, ce qui ne signifie évidemment pas que tous les enseignants doivent y consacrer le même temps, celui-ci étant appelé à varier selon les besoins.

4.3 La mise en oeuvre

La mise en oeuvre du programme de coordination par projets pourrait se faire à titre expérimental durant l'année scolaire 1984-1985. C'est la direction du collégial qui en assumerait la responsabilité, avec l'aide de la commission pédagogique; elle pourrait se faire en 3 étapes:

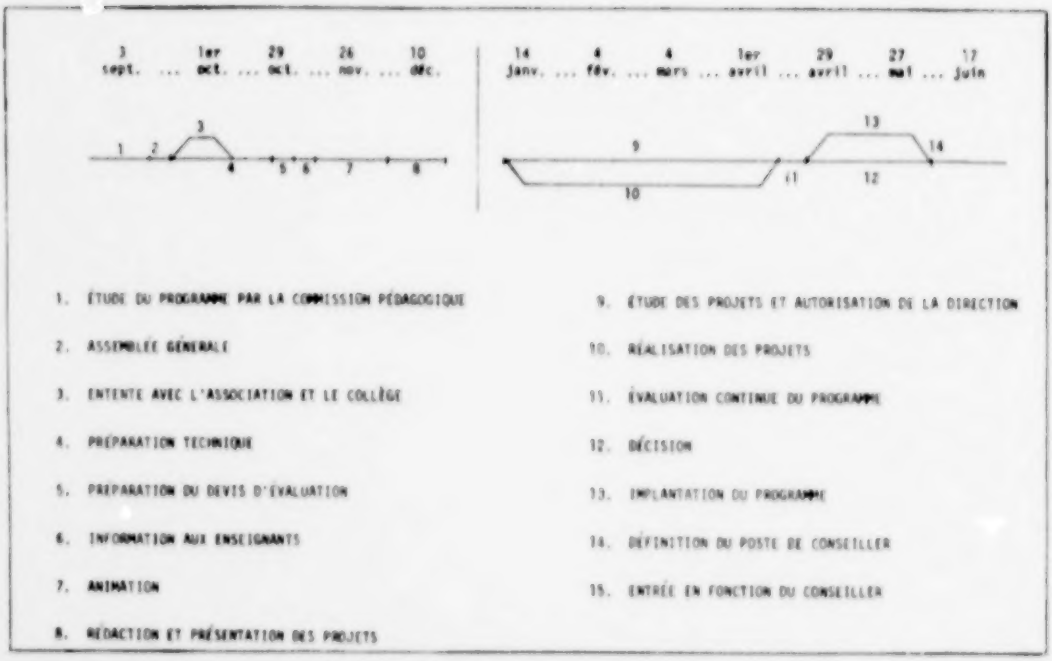
- la préparatio ;
- l'application;
- l'évaluation.

Nous présentons ici le détail de ces étapes. La figure k en donne le résumé sous forme de cheminement critique.

4.3.1 La préparation

La mise en oeuvre pourrait débuter au tout début du mois de septembre. La commission pédagogique aurait alors à se prononcer sur l'opportunité d'adopter le programme tel que présenté ici de même que le cheminement critique proposé; elle devrait être en mesure de prendre une décision au milieu de septembre.

Figure K: Cheminement critique pour la mise en oeuvre d'un programme de coordination par projets



Advenant l'acceptation par la commission pédagogique et par la direction, on pourrait songer dès lors à une assemblée générale qui aurait pour but de sensibiliser les enseignants et de les informer du nouveau programme. On pourrait également les inviter à faire des recommandations.

Il faudrait ensuite en venir à une entente avec l'Association des éducateurs du Collège et le Conseil d'administration pour que le temps consacré à la coordination soit compensé par une diminution des heures de présence au bureau. C'est là la seule modification que nous envisageons à l'entente de travail.

Nous ne croyons pas que le détail du programme de coordination par projets doive être inclus dans cette entente (comme c'était le cas pour les dossiers pédagogiques): d'une part parce que cela imposerait des délais indus à la mise en oeuvre du programme et d'autre part, parce que toute modification devrait faire appel au lourd mécanisme de révision de l'entente de travail.

Idéalement, c'est durant la phase préparatoire qu'on devrait créer le poste d'agent de coordination et trouver une personne pour l'occuper. Pour des raisons pratiques toutefois, la chose paraît assez difficile. Le Collège vient en effet de nommer un nouveau répondant local pour le programme Performa et celui-ci devra consacrer passablement de temps à se familiariser avec les dossiers du programme; nous ne croyons pas opportun d'ajouter à sa tâche même en le libérant d'un quart supplémentaire de sa tâche d'enseignant. La direction pourrait donc, à titre intérimaire, assumer cette fonction durant l'année 1984-1985 et ainsi en profiter pour évaluer les besoins des enseignants au chapitre de la coordination. C'est à partir de ces besoins que l'on définirait la tâche de l'agent. On en profiterait également pour négocier, avec l'Association des éducateurs, le statut de celui-ci. Il pourrait faire partie de l'Association et on éviterait les conflits d'intérêts en faisant une règle explicite à l'effet qu'il ne doit pas fournir à la direction des données qui peuvent servir à l'évaluation des enseignants.

La direction et la commission pédagogique se verraient également confier la responsabilité de préciser les règles et procédures du programme (rédaction d'un formulaire de présentation des projets, échéances de présentation, modalités d'étude et d'acceptation des projets, etc.) Il s'agit ici en fait d'une préparation d'ordre technique.

Enfin, toujours dans la phase préparatoire, il faudrait songer à l'évaluation du programme. Nous reviendrons sur ce sujet plus loin.

L'ensemble de cette première phase devrait se terminer à la fin d'octobre.

4.3.2 L'application

On devrait être en mesure de lancer officiellement le programme au début du mois de novembre. Il s'agirait dans un premier temps d'expliquer les détails de fonctionnement du programme et de prévoir des temps et des activités pour permettre aux enseignants d'élaborer des projets. On pourrait fixer au 3 décembre la date limite de la présentation des projets et l'autorisation pourrait être donnée avant la fin de la session d'automne 1984. On consacrerait la session d'hiver 1985 à la réalisation même des projets.

4.3.3 L'évaluation du programme

L'évaluation ne constitue pas à proprement parler une étape mais plutôt un processus qui mène à des décisions.

Nous croyons opportun de préciser assez tôt dans le projet le cadre qui va servir à l'évaluation. Cette façon de procéder permet d'amasser en cours de route toutes les données qui seront nécessaires à la prise de décision.

Il n'entre pas dans notre propos d'élaborer un tel cadre; nous nous contentons ici de suggérer un certain nombre de points sur lesquels devrait porter l'évaluation. Le premier est évidemment l'atteinte des objectifs visés. Si certains objectifs sont faciles à évaluer (par exemple la production d'un plan de cours unique), d'autres le sont moins (perfectionnement des enseignants, amélioration de la qualité des enseignements ou des apprentissages, etc.). Pour ceux-là, il faudrait tenter de découvrir des indicateurs qui nous permettraient d'en évaluer, au moins approximativement, l'atteinte. On pourrait parler ici d'une étude de l'impact. Il est évident que les élèves seraient en mesure de fournir les renseignements précieux pour ce qui concerne les objectifs relatifs à la qualité des enseignements et des apprentissages. L'évaluation pourrait également porter sur la satisfaction des usagers en ce qui concerne le temps exigé par la coordination, les méthodes utilisées et le fonctionement d'ensemble du programme. Enfin, comme on l'a déjà mentionné, l'évaluation des besoins des usagers permettrait de préciser les fonctions de l'agent de coordination.

On devrait être capable, vers la fin d'avril, de porter un jugement d'ensemble sur le programme et de prendre une

décision concernant son implantation définitive à partir des journées pédagogiques de mai-juin 1985. On en profiterait alors également pour définir les fonctions de l'agent de coordination qui pourrait entrer en fonction au début du mois de juin.

4.4 Recommandations

Considérant:

1. Que la coordination entre enseignants peut amener une amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages;

2. Que la nécessité de se coordonner varie, pour les enseignants, selon la matière enseignée;

3. Que l'importance accordée à la coordination varie selon les contenus et les regroupements considérés;

4. Que les enseignants au niveau collégial sont peu nombreux et que plusieurs sont seuls dans leur discipline;

5. Que les ressources sont limitées;

nous recommandons à la direction du collégial:

1. De mettre en oeuvre, à titre expérimental durant l'année 1984-1985, un programme de coordination par projets;

2. D'assumer la responsabilité de cette mise en oeuvre avec la commission pédagogique;

3. De prendre, à la fin de l'année scolaire 1984-1985, une décision concernant l'opportunité d'implanter définitivement le programme;

4. De préciser la tâche d'un agent de coordination et de créer un poste à demi-temps pour un enseignant qui cumulerait les fonctions d'agent de coordination et de répondant local du programme Performa.

CONCLUSION

CONCLUSION

Nous avions donc comme mandat:

1- De préciser les problèmes relatifs à la coordination;

2- De proposer des solutions pour y remédier de même qu'un plan de mise en oeuvre de ces solutions.

Un premier examen de la question nous a permis de constater qu'il existait une insatisfaction, tant chez les enseignants que chez la direction et que cette insatisfaction touchait non pas la coordination qui est assurée par les règles et procédures mais celle que pourraient faire les enseignants entre eux. Nous nous sommes également rendu compte que les règles et procédures, de même que la structure des programmes du niveau collégial, ne favorisaient pas ce genre de coordination. Enfin, il est apparu qu'à cause du petit nombre d'enseignants et de la façon dont les cours sont répartis, les besoins de coordination pouvaient varier selon les sessions et selon les matières enseignées.

La recherche d'un cadre théorique permettant de conceptualiser la coordination nous a conduit à conclure qu'une organisation (du moins lorsqu'elle est du type de celle qui est considérée ici) devait faire des choix en rapport avec la coordination et que ces choix pouvaient porter sur:

- le contenu;
- les objectifs;
- les personnes-cibles;
- les mécanismes;
- les modalités de gestion.

Nous avons de plus souligné que dans les choix qu'elle doit effectuer, une organisation doit viser la cohérence et tenir compte du contexte organisationnel.

Il a été ensuite possible de situer avec plus de précision l'objet de la recherche. Compte tenu de ce qu'avait révélé l'étude préliminaire du problème, il s'agissait donc de faire des choix sur un type particulier de coordination, c'est-à-dire celle que peuvent faire les enseignants entre eux par le biais de l'ajustement mutuel.

Nous avons alors considéré que les insatisfactions et les attentes de la direction et des enseignants constituaient une base solide pour effectuer des choix pertinents. Notre cueillette de données visait justement à connaître ces insatisfactions et ces attentes. Plus précisément, nous avons cherché à savoir:

- sur quoi pourrait porter la coordination (contenu);
- quels objectifs elle pourrait viser;
- avec qui elle pourrait se faire (personnes-cibles);
- et dans quelles conditions elle pourrait être efficace (modalités de gestion).

L'analyse des données nous a permis de constater de fortes convergences entre les points de vue de la direction et des enseignants en ce qui concerne les objectifs, le contenu et les regroupements. Rappelons ici qu'aux dires des répondants, la coordination devrait viser les objectifs suivants:

- favoriser le perfectionnement;
- éviter les répétitions de contenu;
- assurer la complémentarité des cours;
- uniformiser l'enseignement.

Elle devrait, en outre, porter d'abord sur la préparation des plans de cours et la recherche et l'expérimentation pédagogiques, qui ont été identifiés comme les contenus les plus importants. On accorde également une certaine importance, moindre toutefois, à la préparation des cours et du matériel didactique, à l'évaluation des apprentissages et à l'évaluation des enseignements. Enfin, personne ne juge très important de se coordonner sur l'aide individuelle aux élèves.

Nos données ont de plus démontré clairement que la direction et les enseignants accordaient beaucoup plus d'importance à la coordination intra-disciplinaire qu'à la coordination inter-disciplinaire.

D'autre part, nous avons pu mettre en évidence des divergences importantes entre les points de vue de la direction et des enseignants en ce qui concerne les conditions dans lesquelles devrait se faire la coordination. Pour la direction, on a constaté que les obstacles résidaient dans le fait que d'une part les enseignants ne voyaient pas toujours la nécessité de se coordonner et que d'autre part l'encadrement était déficient. Les enseignants ont de leur côté insisté sur le manque de temps, l'incompatibilité des horaires et les facteurs personnels.

Nous avons alors cherché des moyens de coordination qui à la fois respecteraient les contraintes organisationnelles (petit nombre d'enseignants et mode de répartition des cours) et permettraient de répondre aux attentes de la direction et des enseignants au sujet des objectifs, du contenu et des personnes-cibles. Il est apparu rapidement que la coordination par programme ou par secteurs devait être éliminée au profit d'une coordination par projets.

Seule cette dernière en effet possède suffisamment de souplesse pour répondre à des besoins diversifiés et changeants en matière de coordination; de plus, elle s'accorde de modalités de gestion qui respectent les attentes de la direction et des enseignants en ce qui concerne les conditions favorisant la coordination. Après avoir précisé ces modalités de gestion, il ne restait donc plus qu'à proposer un plan de mise en oeuvre.

Nous ne pouvons présumer de l'acceptation de nos propositions par la commission pédagogique, encore moins évidemment des retombées qui pourraient s'ensuivre. Nous croyons toutefois que la mise en oeuvre des moyens suggérés favoriserait la coordination entre enseignants et que cela contribuerait grandement à améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Comme nous avons proposé une mise en oeuvre à titre expérimental, les intéressés auraient tout le loisir de faire en cours de route les ajustements qu'ils jugent nécessaires.

Enfin, nous espérons que notre étude, en tout ou en partie, pourra s'avérer utile dans d'autres institutions scolaires qui vivent des problèmes de coordination semblables à ceux du niveau collégial du Collège de l'Assomption.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Angers C.et Ethier G. Le projet d'intervention: exigences et structure, ENAP, 1981.

Bergmans A. et Therrien N. La structure de consultation au Collège de l'Assomption (niveau collégial), Collège de l'Assomption, mars 1981.

Bergmans A. et Therrien N. Réflexion sur la structure de consultation. Analyse de la situation actuelle. Collège de l'Assomption, novembre 1981.

Bergmans A., Faulkner M., Giard G. et Therrien N. Rapport du comité d'étude sur la structure de consultation, Collège de l'Assomption, mars 1982.

Bertrand G. et Goulet J.P. Les changements de structure au niveau collégial du Collège de l'Assomption, ENAP, travail de session (ENP 7161, 1981).

Collège de l'Assomption. Entente collective de travail entre la corporation du Collège de l'Assomption et l'Association des éducateurs du Collège de l'Assomption concernant le personnel enseignant du Collège, novembre 1982.

Commission pédagogique. La vie pédagogique: enquête préliminaire, (CP-A83-D5.3), Collège de l'Assomption, 1983.

Direction du collégial. Le cahier des politiques en vigueur au niveau collégial, Collège de l'Assomption, août 1983.

Gadbois L. Instruments d'observation et de mesure pour l'analyse institutionnelle, Montréal, CADRE, 1978.

Giard G.et Simard L. Rapport du comité sur la coordination pédagogique, Collège de l'Assomption, mai 1983.

Gouvernement du Québec. Cahier de l'enseignement collégial, 1983-1984, Québec, ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. Disposition constituant des conventions collectives (Gouvernement du Québec et C.S.N.), Québec, ministère de l'Éducation, novembre 1982.

Gouvernement du Québec. Règlement sur le régime pédagogique du collégial, L.R.Q.c. C-29.

GrandMaison Y. Méthodes de cueillette de données, ENAP (ENP 7161, 1981).

Kast F.E. et Rosenzweig J.E. Organization and Management, a Systems and Contingency Approach, McGraw-Hill, 1979.

Lorsch J.W. Organization Design: a Situational Perspective, Organizational Dynamics, automne 1977.

Lutz F.W. Tightening up Loose Coupling in Organizations of Higher Education, Administrative Science Quarterly, décembre 1982, vol. 27.

Martel J.M. et Nadeau R. Statistique en gestion et en économie, Chicoutimi, Gaëtan Morin, éditeur, 1980.

Mintzberg H. Structure et dynamique des organisations, Montréal, les Éditions Agence d'Arc inc., 1982.

Therrien N. Le niveau collégial, bilan et prospective, Collège de l'Assomption, juin 1982.

Thompson J.D. Organizations in action, McGraw-Hill, 1967.

Tremblay M.A. Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Montréal, McGraw-Hill, 1968.

Weick K.E. Educational Organizations as a Loosely Coupled System, Administrative Science Quarterly, mars 1976, vol. 21.

ANNEXE I

DESCRIPTION DU PROGRAMME PERFORMA

PERFORMA (PERfectionnement et FORmation des MAîtres)

Quelques renseignements utiles sur le C.P.E.C., le certificat en enseignement collégial:

Les objectifs généraux du CPEC visent:

- le développement de connaissances et d'habiletés nouvelles dans le secteur de la psycho pédagogie;
- l'insertion du professeur-étudiant dans un processus de développement professionnel et de croissance personnelle;
- l'amorce de changements ou de modifications de pratiques pédagogiques.

Les orientations spécifiques du CPEC s'articulent sur les considérations suivantes:

- de multiples facteurs contribuent à la clarification des besoins de perfectionnementauxquels veut répondre la programmation locale des activités: demande clairement formulée par un professeur ou un groupe de professeurs, besoins manifestés à l'occasion de sessions précédentes, besoins "perçus" à partir de problématiques pédagogiques locales, etc.

  Dans tous les cas, la conception et l'élaboration des sessions sont, en tant que support, articulées directement à la pratique pédagogique;
- les activités sont organisées essentiellement pour répondre à ces besoins et varient donc d'une année à l'autre, c'est la formule ouverte;
- les professeurs sont associés le plus étroitement possible à toutes les décisions concernant leur perfectionnement: définition des objectifs, des ressources, des modes d'évaluation;
- aucune activité n'est prédéterminée ou obligatoire;
- la participation du professeur est essentiellement volontaire et aucune évaluation de compétence ne peut être effectuée pour des fins administratives à travers ce programme;

- aucun temps limite n'est imposé pour obtenir le certificat: le rythme du participant est respecté. En moyenne, les professeurs y consacrent trois années, mais dix crédits/année pourraient devenir un maximum;

- la formule de perfectionnement continu permet à un participant de poursuivre sa démarche de perfectionnement au-delà des trente crédits du certificat, et ce, aussi longtemps qu'il le désire;

- les activités se tiennent au collège et utilisent au maximum les ressources du milieu de travail;

- en plus des groupes multidisciplinaires, le programme favorise également des démarches départementales ou des cheminements individuels sous la forme d'une supervision.

Gestion du programme

- Le CPEC a fait l'objet en octobre 1979 d'un protocole d'entente entre les deux parties (collèges et université) où chacune s'engage à investir des ressources humaines et financières et à respecter les spécifités structurelles et pédagogiques du programme.

- Le CPEC est un certificat de 30 crédits en psycho pédagogie reconnu pour fin de classification salariale (à condition de ne pas avoir 19 ans de scolarité).

- Ce certificat est dispensé par la Direction générale de l'éducation permanente de l'université de Sherbrooke (DGEP) et est administré par un directeur, monsieur Fernand Serre, assisté d'une équipe de consultants.

- Dans chaque collège-participant, un répondant local est le responsable immédiat de la réalisation du programme.

- Le professeur participant à ce programme a un statut d'étudiant régulier à temps partiel à l'université dans les cadres de la DGEP.

- Pour être inscrit au certificat, tout professeur doit en faire la demande officielle. Le CPEC a la particularité d'accepter des demandes d'admission à tout moment de l'année.

- Pour être admis au programme, on doit respecter les deux critères suivants:

  a) être à l'emploi du collège-participant comme professeur,
  b) posséder un diplôme de premier cycle universitaire (ou l'équivalent) ou posséder un diplôme de technicien (ou l'équivalent).

* Cette admission coûte 15,00$ et est valable pour toutes les inscriptions du programme.

* Une inscription particulière s'effectue au début de chaque activité et des frais de scolarité de 20,00$ par crédit doivent être acquittés.

  Le comité de perfectionnement des enseignants reçoit des demandes de remboursement pour ces frais et dispose de son budget suivant ses politiques et procédures.

- Durant l'année académique, les sessions sont offertes pendant la journée, le soir ou même sous forme intensive les fins de semaines. Plusieurs sessions se tiennent également durant les périodes de "relâche" soit au début de janvier, en mai-juin ou à la fin août.

*: Ces coûts sont entièrement assumés par le programme PERFORMA au Collège de l'Assomption en conformité avec la politique du perfectionnement des professeurs du collégial.

Version adaptée du texte original distribué au cégep de Sherbrooke.

ANNEXE 2

FONCTION D'ENSEIGNANT ET CHARGE DE TRAVAIL

(EXTRAIT DE L'ENTENTE DE TRAVAIL ENTRE LE COLLÈGE
ET L'ASSOCIATION DES ÉDUCATEURS)

ECT PERSONNEL ENSEIGNANT NOVEMBRE 1982

ARTICLE 24 DESCRIPTION DE LA FONCTION D'ENSEIGNANT (NIVEAU COLLÉGIAL)

24.01 Sous l'autorité de la direction du niveau collégial, l'enseignant assume un éventail d'activités professionnelles qui doivent s'inscrire dans le projet éducatif du Collège afin d'assurer à l'élève la formation intégrale à laquelle il a droit.

24.02 (m) L'enseignant à temps complet ou à temps partiel doit notamment:

1. Préparer et remettre pour approbation le plan d'études détaillé de chacun de ses cours.

2. Préparer et présenter ses cours dans les limites des programmmes autorisés par le Collège.

3. Enregistrer les présences des élèves à l'occasion des leçons, des séances de laboratoire (ou d'exercices équivalents).

4. Rencontrer individuellement ou collectivement les élèves qui ont besoin de directives pour leurs travaux ou d'explications supplémentaires.

5. Procéder à l'évaluation de l'élève: préparer les questionnaires d'examens, corriger les copies d'examens, compiler et remettre les notes au temps et selon les modalités fixés par le Collège.

6. Assurer la surveillance des séances de contrôles périodiques et d'examens.

7. Présenter à la direction du niveau un rapport analytique sur un cours choisi par la direction, en suivant le schéma d'entretien prévu à cette fin et à l'occasion d'une entrevue se déroulant soit en janvier ou février pour un cours donné pendant la session d'automne, soit en mai ou juin pour un cours donné pendant la session d'hiver.

8. Participer, dans la mesure qu'il juge possible, aux activités spéciales organisées pour les élèves à l'intérieur de l'horaire général du niveau.

9. Participer aux projets d'apprentissage en équipe, s'il assure le tutorat de l'un ou l'autre projet.

10. Participer, de façon générale, à l'encadrement pédagogique et disciplinaire de l'élève.

ARTICLE 24 DESCRIPTION DE LA FONCTION D'ENSEIGNANT (NIVEAU COLLÉGIAL) (suite 1)

11. Collaborer avec les autres membres du personnel préposés aux services individuels offerts à l'élève.

12. Remplir, conformément aux directives données à cette fin, la formule concernant l'aide à l'élève.

13. Participer aux journées pédagogiques.

14. Participer aux réunions des enseignants de l'ensemble du niveau, de sa ou de ses disciplines, des comités spéciaux dont il fait partie.

15. Rencontrer les parents des élèves à l'occasion des réunions prévues à cette fin.

16. Participer à l'avancement de dossiers pédagogiques.

24.03 (m) r L'enseignant chargé de cours doit s'acquitter des tâches indiquées aux nos 1 à 7 et 10 à 12 de la clause précédente. Il est de plus invité à participer aux activités ou rencontres mentionnées aux nos 8, 9, 13, 14 et 15 de la clause précédente. r

ECf PERSONNEL ENSEIGNANT NOVEMBRE 1982

ARTICLE 27 CHARGE DE TRAVAIL (NIVEAU COLLÉGIAL)

27.01 (m) ENSEIGNANT À TEMPS COMPLET (NIVEAU COLLÉGIAL). Personne engagée et rémunérée comme tel par le Collège pour assumer une charge de travail supérieure à soixante-quinze pour cent (75%) de la charge maximale, conformément aux dispositions du présent article, et r de qui le Collège exige la disponibilité prévue à l'article 30.

27.02 (m) ENSEIGNANT À TEMPS PARTIEL (NIVEAU COLLÉGIAL). Personne engagée et rémunérée comme tel par le Collège pour assumer une charge de travail égale ou inférieure à soixante-quinze pour cent (75%) de la charge maximale, conformément aux dispositions du présent article, et de qui le Collège exige la disponibilité prévue à r l'article 30.

27.03 (m) ENSEIGNANT CHARGÉ DE COURS (NIVEAU COLLÉGIAL). Personne engagée et rémunérée comme tel par le Collège pour assumer une charge de travail égale ou inférieure à cinquante pour cent (50%) de la charge maximale, conformément aux dispositions du présent article, et de qui le Collège n'exige pas la disponibilité prévue r à l'article 30.

27.04 Les clauses du présent article ne concernent pas l'enseignant d'éducation physique.

27.05 (m) L'évaluation de la charge individuelle de travail se fait en périodes et l'on retient à cette fin les éléments suivants: leçons, séances de laboratoire ou de travaux pratiques, ateliers.

La prestation d'enseignement proprement dite comprend les mêmes éléments.

La durée d'une période est fixée par le Collège, mais ne dépasse pas cinquante (50) minutes.

27.06 En biologie, en chimie, en physique et en mathématiques, la charge d'enseignement maximale de l'enseignant à temps complet est de quinze (15) périodes par semaine. Toutefois, à l'intérieur d'un cycle de trois (3) sessions régulières consécutives, la charge de travail de l'enseignant à temps complet est réduite à dix (10) périodes par semaine durant une session entière.

Pour tous les enseignants de ces disciplines, la session d'automne 1978 est la première d'un cycle de trois sessions régulières consécutives.

ARTICLE 27 CHARGE DE TRAVAIL (NIVEAU COLLÉGIAL) (suite 1)

Dans les autres disciplines, la charge d'enseignement maximale de l'enseignant à temps complet est une moyenne de douze (12) périodes par semaine pour une année scolaire, la charge pouvant être de quinze (15) périodes par semaine pendant une session régulière à condition d'être de neuf (9) périodes par semaine pendant l'autre session régulière de l'année scolaire.

L'enseignant est libre d'accepter ou de refuser d'ajouter des périodes supplémentaires à sa charge d'enseignement maximale.

27.07 (m) En biologie, en chimie, en physique et en mathématiques, l'enseignant n'aura pas à préparer simultanément plus de deux (2) cours pendant la même session.

Dans les autres disciplines, l'enseignant n'aura pas à préparer plus de trois (3) cours pendant une session de l'année scolaire et plus de deux (2) cours pendant l'autre session de la même année.

Toutefois, le nombre de cours qu'aura à préparer l'enseignant d'informatique pendant une session fait l'objet d'un arrangement particulier.

27.08 Aux fins du présent article, le nombre d'élèves est celui qui correspond à l'inscription des élèves aux divers cours et à leur répartition par groupes le 30 septembre pour la session d'automne et le 28 février pour la session d'hiver.

27.09 En biologie, en chimie, en physique et en mathématiques, le nombre moyen d'élèves pour l'ensemble des groupes confiés à l'enseignant à temps complet ou à temps partiel ne doit pas normalement dépasser trente-deux (32) pour un cycle de trois sessions régulières consécutives.

Dans les autres disciplines, le nombre moyen d'élèves pour l'ensemble des groupes confiés à l'enseignant à temps complet ou à temps partiel ne doit pas normalement dépasser trente-deux (32) pour une année scolaire.

27.10 Dans toutes les disciplines, le nombre d'élèves pour chacun des groupes confiés à l'enseignant à temps complet ou à temps partiel ne doit pas dépasser 34, sauf s'il y a entente particulière entre les parties.

ARTICLE 27 CHARGE DE TRAVAIL (NIVEAU COLLÉGIAL) (suite 2)

27.11 (m) Pendant la session régulière, en plus de la présence requise pour les leçons, séances de laboratoire ou de travaux pratiques, ateliers et pour les diverses réunions de nature pédagogique, l'enseignant à temps complet doit être présent à son bureau pendant huit (8) périodes de cinquante (50) minutes par semaine, afin d'y recevoir les élèves et de s'occuper, s'il y a lieu, d'un projet d'apprentissage en équipe.

Aux mêmes fins, l'enseignant à temps partiel doit être présent à son bureau pendant un nombre de périodes fixé au prorata de son salaire annuel par rapport au salaire annuel de l'échelle.

Au début de chaque session, l'enseignant à temps complet ou à temps partiel affiche à la porte de son bureau ses heures de présence au bureau. La direction du niveau conserve un droit de regard sur la répartition hebdomadaire des heures de bureau de l'enseignant.

AUTRES DISPOSITIONS

27.12 L'enseignant est tenu d'être présent au Collège lorsque les devoirs de sa fonction l'exigent.

L'enseignant remplit sa charge de travail dans les locaux indiqués par le Collège.

L'enseignant ne peut modifier l'horaire de ses activités professionnelles sans le consentement du Collège.

27.13 (m) Lorsque l'enseignant doit rencontrer un groupe d'élèves pendant la première heure du matin ou de l'après-midi prévue à l'horaire général des élèves du niveau, il doit se présenter au local indiqué cinq (5) minutes avant le début de l'heure.

27.14 (n) L'enseignant n'est pas tenu de participer à plus de deux (2) rencontres parents-enseignants en dehors des heures de disponibilité pendant la même année scolaire.

ANNEXE 3

LISTE DES RÈGLES ET PROCÉDURES

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE		CHAPITRE et PAGE
01	POLITIQUES CONCERNANT LA COLLECTIVITÉ	01.00
	Affichage	01.01
	Circulation de l'information et des documents écrits	01.04
	Code d'éthique	01.08
	Locaux	01.11
02	POLITIQUES CONCERNANT LES PROFESSEURS	02.00
	Conférences	02.01
	Examens	02.04
	Frais d'impression	02.10
	Perfectionnement	02.12
	Prestation des cours	02.30
	Réquisitions d'achat et d'équipement	02.32
03	POLITIQUES CONCERNANT LES ÉTUDIANTS	03.00
	Présentation	03.01
	La politique de l'évaluation des apprentissages: le règlement	03.04
	Les étapes du calendrier scolaire de l'année 1984-85	03.13
04	POLITIQUES CONCERNANT LES SERVICES	04.00
	Audio-visuel	04.01
	Salle académique (Carillon)	04.03
	Secrétariats	04.06
	Informatique	04.11

ANNEXE 4

SONDAGE SUR LA COORDINATION

COLLÈGE DE L'ASSOMPTION

NIVEAU COLLÉGIAL
1984-02-13

OJBET: Étude sur la coordination.

QUESTIONNAIRE SESSION A-83 H-83

1- Comité_____

2- Responsable_____

3- Membres_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

4- Qui a pris l'initiative de mettre sur pied le comité?_____

_____

5- Comment le recrutement s'est-il effectué?_____

_____

_____

_____

6- Quel(s) objectif(s) votre comité poursuivait-il?_____

_____

_____

_____

7- Le ou les objectifs ont-ils été atteints ☐ OUI

☐ NON

☐ EN PARTIE

Commentaires_____

_____

_____

_____

8- Le travail de votre comité a-t-il déjà eu ou aura-t-il des retombées ou des suites dans le milieu? Expliquez_____

_____

_____

_____

9- Combien de fois, durant la session les membres du comité se sont-ils rencontrés? [ ]

10- Combien d'heures chacun des membres a-t-il consacré aux travaux du comité durant la session? [ ]

11- Expliquez brièvement le mode de fonctionnement de votre comité

_____

_____

_____

_____

12- Y a-t-il eu des obstacles au fonctionnement de votre comité? Lesquels?_____

_____

_____

_____

13- Autres commentaires._____

_____

_____

_____

COLLÈGE DE L'ASSOMPTION

NIVEAU COLLÉGIAL
1984-02-13

OBJET: Étude sur la coordination.

QUESTIONNAIRE SESSION H-84

1- Comité_____

2- Responsable_____

3- Membres_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

4- Qui a pris l'initiative de mettre sur pied le comité?_____

_____

5- Comment le recrutement s'est-il effectué?_____

_____

_____

_____

6- Quel(s) ojbectif(s) votre comité poursuit-il? _____

_____

_____

_____

7- Quelles retombées ou suites votre travail aura-t-il?_____

_____

_____

_____

8- Combien de fois prévoyez-vous que les membres de votre comité auront à se rencontrer durant la session? --------- ☐

9- Combien d'heures croyez-vous que chaque membre devra consacrer aux travaux du comité durant la session? ---------- ☐

10- Expliquez brièvement le mode de fonctionnement de votre comité?

_____

_____

_____

_____

11- Y a-t-il des obstacles au fonctionnement de votre comité que vous avez déjà rencontrés ou que vous prévoyez rencontrer?

Lesquels?_____

_____

_____

_____

_____

12- Autres commentaires._____

_____

_____

_____

ANNEXE 5

QUESTIONNAIRE SUR LA COORDINATION
À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

COLLEGE DE L'ASSOMPTION

NIVEAU COLLEGIAL
1984-03-09

QUESTIONNAIRE SUR LA COORDINATION
A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS.

Au cours de la session d'automne 1983, combien d'heures (vous pouvez utiliser des fractions), approximativement, avez-vous consacrées à vous coordonner avec un ou d'autres enseignants sur les activités suivantes:

1- Les plans de cours. ☐ heures

2- La préparation de cours et de matériel didactique. ☐ heures

3- L'évaluation des apprentissages. ☐ heures

4- La recherche et l'expérimentation pédagogique. ☐ heures

5- Autres (spécifiez) _____

_____ ☐ heures

6- Quels étaient les objectifs principaux que vous poursuiviez à travers cette coordination? _____

_____

_____

_____

7- Indiquez, en cochant la case correspondante, avec qui vous avez passé le plus de temps à vous coordonner à la session d'automne 1983.

Enseignant(s) donnant le même cours	Enseignants(s) de même discipline (cours différent).	Enseignant(s) de votre secteur* (discipline différente).	Enseignant(s) d'autres secteurs.
☐	☐	☐	☐

* SECTEUR: Arts et lettres : FRA - ANG - ART

Sciences : BIO - CHI - PHY - INF - MAT

Sciences humaines: PHI - ECO - POL - ADM - GEO
PSY - SOC - SCR - ANT

Pour chacune des activités et chacun des regroupements, indiquez par le chiffre correspondant si la coordination entre enseignants vous paraît:

Inutile	Peu utile	Utile	Très utile	Nécessaire
1	2	3	4	5

N.B.: N'indiquez rien dans la première colonne si vous êtes toujours seul(e) à donner tous vos cours (vous ne tenez pas compte des chargés de cours).
N'indiquez rien dans la première et la deuxième colonne si vous êtes toujours seul(e) à enseigner votre discipline (vous ne tenez pas compte des chargés de cours).

ACTIVITÉ \ REGROUPEMENT	Avec un enseignant donnant le même cours	Avec un ou des enseignants de même discipline (cours différents)	Avec un ou des enseignants de votre secteur (discipline différente)	Avec un ou des enseignants d'autres secteurs
Préparation des plans de cours	8	9	10	11
Préparation des cours et du matériel didactique	12	13	14	15
Évaluation des apprentissages	16	17	18	19
Évaluation de l'enseignement	20	21	22	23
Aide individuelle (heures de présence au bureau)	24	25	26	27
Recherche et expérimentation pédagogiques	28	29	30	31

32- Combien d'heures par session aimeriez-vous consacrer à vous coordonner avec d'autres enseignants? [ ] heures

Quels sont les objectifs que devrait poursuivre la coordination entre enseignants?

33- Pour les enseignants eux-mêmes _____

34- Pour les étudiants _____

35- Y a-t-il présentement des problèmes qui pourraient être résolus si les enseignants se coordonnaient davantage? _____

_____

_____

_____

36- Quels sont les obstacles qui vous empêchent de vous coordonner avec d'autres enseignants? _____

_____

_____

_____

37- Quels inconvénients voyez-vous à vous coordonner avec d'autres enseignants?

_____

_____

_____

38- La coordination entre enseignants devrait-elle être incluse dans la tâche d'enseignant?

Oui ☐ Non ☐

39- Qui devrait décider <u>sur quoi</u> doit porter la coordination entre enseignants?

Des enseignants	La direction	Autres (spécifiez)
☐	☐	_____
		_____
		_____

40- Qui devrait décider <u>avec qui</u> les enseignants doivent se coordonner?

Des enseignants	La direction	Autres (spécifiez)
☐	☐	_____
		_____
		_____

41- A votre avis, quelles seraient les conditions qui favoriseraient la coordination entre enseignants au Collège? _____

_____

_____

_____

42- Depuis combien d'années travaillez-vous au niveau collégial du Collège de l'Assomption (en incluant l'année en cours)? [ ] années

43- Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement (en incluant l'année en cours)? [ ] années

44- Matière(s) enseignée(s):

(Pour ceux qui enseignent dans plus d'une matière, cochez, s'il y a lieu, la case qui correspond à la majorité de vos cours).

PHI ☐ FRA ☐ MAT ☐ BIO, CHI, PHY, INF ☐ ART, ANG ☐ ANT, PSY, GEO, ADM, POL, ECO, SOC, SCR ☐

45- Combien de préparations différentes aviez-vous à la session d'automne 1983?

1 2 3

46- Combien de groupes aviez-vous à la session d'automne 1983?

1 2 3 4 5

47- Combien d'heures avez-vous consacrées durant la session d'automne 1983 à des activités autres que la coordination et l'enseignement (P.A.E., tutorat ou comités officiels) en excluant les activités de perfectionnement?

-15	Entre 15 et 29	Entre 30 et 44	Entre 45 et 59	60+
☐	☐	☐	☐	☐

ANNEXE 6

MODÈLE DE FORMULAIRE DE PRÉSENTATION DES PROJETS

COLLÈGE DE L'ASSOMPTION

NIVEAU COLLÉGIAL

JOURNÉES PÉDAGOGIQUES DE
MAI-JUIN 1984

FORMULAIRE DE PRÉSENTATION DES
PROJETS PÉDAGOGIQUES
INDIVIDUELS OU DE GROUPE

NOM(S) DU(DES) ENSEIGNANT(S)
QUI RÉALISERONT LE PROJET

1. _____ 6. _____
2. _____ 7. _____
3. _____ 8. _____
4. _____ 9. _____
5. _____ 10. _____

La direction

Le 1er mai 1984

1.0 TITRE DU PROJET: _____

2.0 DESCRIPTION DU PROJET

2.1 DESCRIPTION SUCCINCTE DE LA PROBLÉMATIQUE QUE LE PROJET CHERCHE À RÉSOUDRE

_____

_____

_____

_____

2.2 OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PROJET

_____

_____

_____

_____

2.3 MÉTHODOLOGIE QUI SERA UTILISÉE

_____

_____

_____

_____

3.0 COURS TOUCHÉ(S) PAR LE PROJET (s'il y a lieu)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

4.0 IMPACT(S) DU PROJET SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE DU NIVEAU COLLÉGIAL (s'il y a lieu)

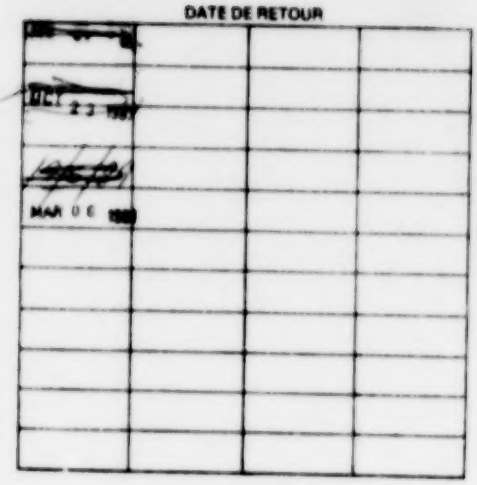
SIGNATURE DES ENSEIGNANTS (OU DE L'ENSEIGNANT) IMPLIQUÉ (S):

1. _____ 6. _____
2. _____ 7. _____
3. _____ 8. _____
4. _____ 9. _____
5. _____ 10. _____

Date de présentation: _____

X0025600 9

DATE DE RETOUR



ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION